

Pirjo Nuotio • Heidi Backman •
Marja-Leena Pernu • Margareeta Sisättö

MATKAILU-, RAVITSEMIS- JA TALOUSALAN
koulutuksen arviointi

Opetushallitus
Arviointi 5/2001

© Opetushallitus ja tekijät

Graafinen suunnittelu ja taitto: Layout Studio Oy/Marke Eteläaho

ISBN 952-13-1177-0

ISNN 1238-4453

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillista koulutusta uudistettiin vilkkaasti 1980- ja 1990-luvuilla. Ammatillinen peruskoulutus muutettiin kolmevuotiseksi syksyllä 2000 ja alalla on nyt viisi uutta perustutkintoa. Uudistukset ovat merkinneet muutoksia koulutuksen järjestämisessä, ennakoinnissa ja määrällisessä sääteilyssä ja sekä valtakunnallisten että oppilaitoskohtaisten opetus suunnitelmien, opetus- ja ohjauksen käytäntöjen ja erilaisten yhteistyösuhteiden ja -muotojen kehittämisessä.

Tämä raportti on ensimmäinen matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen kokonaistilaa koskeva arviointi. Siinä arvioitiin matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisen peruskoulutuksen ja aikuiskoulutuksen valtakunnallinen tila vuosina 1999–2000. Tämän raportin tarkoitus on herättää keskustelua arviointituloksista ja koulutuksen kehittämistarpeista sekä ohjata kehittämistyötä.

Arvioinnin valmistelut aloitettiin syksyllä 1998. Arvioitavat opintoalat olivat hotelli-, ravintola- ja suurtalousala sekä koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluala. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen kokonaisarviointi kohdistui nuorten ja aikuisten ammatilliseen peruskoulutukseen, aikuisten ammatti- ja erikoisammattitutkintojen valmistavaan koulutukseen sekä oppisopimuskoulutukseen.

Arvioinnin toteutti Opetushallitus. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen arvioinnin johtajana toimi opetusneuvos Anu Räisänen. Arviointityön projektiryhmän muodostivat projektipäällikkö, erikoissuunnittelija Pirjo Nuotio, erikoissuunnittelija Margareeta Sisättö, ylitarkastaja Heidi Backman, erikoistutkija Marja-Leena Pernu ja projektisuunnittelija Katja Auvinen. Projektsihteerinä toimi Ritva Saurio. Oppimistulosten arvioinnin suunnittelussa ja tulosten analysoinnissa konsultoivana asiantuntijana toimi projektisuunnittelija Hannele Ellä, itsearviointin ja ulkoisen arvioinnin asiantuntijana oli erikoissuunnittelija Aila Korpi ja tilastollisen aineiston käsittelyn ja analysoinnin asiantuntijoina toimivat erikoistutkijat Jari Metsämuuronen ja Jorma Kuusela sekä tutkimussihteeri Mari Huhtanen. Raportin kieliasun on tarkistanut filosofian maisteri Minna Pernaa.

Arviointityön tukiryhmään kuului toimitusjohtaja Aino Hänninen Suomen Siivousliikkeiden liitosta, puheenjohtaja Jorma Kallio Palvelualojen ammattiliitosta (Hotelli- ja Ravintolahenkilökunnan liitto), toimitusjohtaja Ari Karvonen Suomen Hotelli- ja Ravintolaliitosta, toiminnanjohtaja Pirjo-Riitta Lausmaa Suurtalousalan yhteistyöjärjestö Fida ry:stä, yliassistentti Esa Poikela Tampereen yliopistosta sekä koulutussuunnittelija Jari Salomaa Kunta-alan ammattiliitosta.

Oppimistulosten arvioinnin asiantuntijatyöryhmä muodostui hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan ja koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualojen oppilaitosten opettajista, Opetushallituksen asiantuntijoista ja kasvatustieteen erityisasiantuntijasta.

Esitän lämpimät kiitokset kaikille arviointityössä mukana olleille asiantuntijoille, koulutuksen järjestäjille, oppilaitosten henkilökunnalle ja opiskelijoille, matkailu- ravitsemis- ja talousalan työelämän edustajille sekä kollegoille Opetushallituksessa.

Helsingissä 17. huhtikuuta 2001



Anu Räisänen

Arvioinnin tarkoituksena oli tuottaa ajantasaista tietoa matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisen perus- ja aikuiskoulutuksen tuloksellisuudesta. Arvioinnissa selvitettiin, miten opetussuunnitelman ja tutkinnon perusteissa olevat tavoitteet oli saavutettu sekä millaisia eroja koulutuksen tuloksellisuudessa oli koulutuksen järjestäjän, oppilaitoksen ja yksilön kannalta tarkasteltuna. Arvioinnin tuloksia voidaan hyödyntää voimavarojen kohdentamisessa, päätöksenteon pohjana ja koulutuksen kehittämisessä oppimisen edellytysten parantamiseksi oppilaitoksissa.

Arviointiaineisto kerättiin vuosina 1999–2000 kyselyillä ja haastatteluilla, oppilaitosten itsearvioinnilla, ulkoisella arvioinnilla ja oppimistulosten arvioinnilla. Tietoa hankittiin myös tilastoista, tutkimuksista sekä Opetushallituksen aiemmin tekemistä arvioinneista. Aineistoa kerättiin koulutuksen järjestäjiltä, oppilaitosten johtoryhmiltä, opettajilta ja opiskelijoilta, työelämän edustajilta ja muilta sidosryhmiltä. Arviointiin osallistui 174 matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusta antavaa oppilaitosta, 29 aikuiskoulutuskeskusta ja 9 erityisoppilaitosta. Tulokset on raportoitu pääosin valtakunnallisen tilanteen kuvauksina tarkastelemalla eroja taustamuuttujien suhteen.

Arvioinnin tulokset osoittavat, että koulutuslalla ammatillisen perus- ja aikuiskoulutuksen tarjonta ja kysyntä kohtaavat melko hyvin ja koulutustarjonta on riittävä, vaikka palvelualoilla ammattitaitoisen työvoiman saanti on vaikeutunut. Alueellisesti koulutusalan oppilaitosverkko kattaa koko maan, joten koulutuksen saatavuus on hyvä. Joillakin paikkakunnilla on edelleenkin päällekkäiskoulutusta. Vaikka oppilaitosten määrä on vähentynyt, eivät koulutusyksiköt kuitenkaan ole vähentyneet. Koulutustarpeen systemaattinen ennakointi ei kaikissa oppilaitoksissa ollut vielä käynnistynyt arviointiajankohtana.

Koulutusalan kokonaismenot vuonna 1999 olivat 750 miljoonaa markkaa, mikä on noin 12 % ammatillisen koulutuksen kokonaismenoista. Ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelevista 13 % opiskelee koulutuslalla. Koulutusalan kustannusrakenne vastaa melko hyvin ammatillisten oppilaitosten yleistä kustannusrakennetta. Koulutusalan opiskelijakohtaiset kustannukset vuonna 1998 vaihtelivat 24 200 markasta 80 000 markkaan ja keskimääräiset kustannukset olivat noin 36 500 markkaa.

Koulutusyksikön koolla oli varsin vähäinen yhteys kustannustasoon. Vain alle 50 opiskelijan yksiköiden kustannustaso poikkesi oleellisesti yleisestä tasosta. Koulutuksen järjestäjätasolla koulutus oli halvinta ja lähiopetustuntia/opiskelijatunnusluvun perusteella myös tehokkainta yksityisissä oppilaitoksissa. Koulutus oli yksialaisissa oppilaitoksissa selvästi halvempaa kuin monialaisissa oppilaitoksissa. Kuntayhtymien yksiköissä kustannustasoa nosti erityisesti kiinteistömenojen korkea taso. Ruotsinkielisissä oppilaitoksissa opiskelijakohtaiset kustannukset olivat noin kolmanneksen korkeammat kuin suomenkielisessä koulutuksessa. Kustannustaso ja -rakenne vaihteli alueellisesti huomattavan paljon.

Koulutuslalla perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkinnon suorittaneet sijoituivat hyvin työelämään koulutustaan vastaaviin tehtäviin. Perustutkinnon suorittaneista noin puolet ja ammatti- ja erikoisammattitutkinnon suorittaneista lähes kaksi kolmasosaa sijoittui työelämään. Opiskeluaan jatkoi noin neljännes valmistuneista. Aikuisten näyttötutkintojen määrää voidaan pitää hyvänä, ja muihin koulutusaloihin verrattuna tutkintoja oli runsaasti. Majoitus- ja ravitsemistoiminnan lisäksi opiskelijat työllistyivät sosiaali- ja terveysalalle, kaupan alalle sekä kiinteistöalalle.

Oppilaitosten ja työelämän välinen yhteistyö oli selvästi lisääntynyt parin viime vuoden aikana. Oppilaitosten välillä oli suuria eroja työelämän yhteistyössä. Työelämän edustajat osallistuivat melko vähän oppilaitoksen opetukseen, opetuksen

suunnitteluun ja päättötöiden ohjaukseen. Koulutukseen ja oppimistuloksiin oltiin tyytyväisiä, silloin kun työelämän edustajat, opiskelijat ja opettajat yhdessä suunnittelivat ja arvioivat koulutusta.

Oppimistuloksia arvioitiin vuoden 1995 opetussuunnitelman ja tutkintojen perusteiden pohjalta. Noin puolet perustutkintoa suorittavista opiskelijoista hallitsi opetussuunnitelman perusteiden mukaiset osaamisalueet hyvin ja 39 % tyydyttävästi. Kiitettävään suoritukseen ylsi ainoastaan 2 % opiskelijoista. Perustutkintojen mukaisia minimivaatimuksia ei saavuttanut 7 % opiskelijoista. Oppilaitosten välillä opiskelijoiden osaamisessa oli suuria eroja. Tätä tulosta tukevat myös työelämän edustajien haastattelut. Kolmen vuoden opinnot eivät kaikissa tapauksissa tuottaneet parempaa osaamista kuin kahden vuoden opinnot.

Oppimistulosten arvioinnissa kriteeriperustainen arviointi oli vaikeaa. Oppilaitosten omasta historiasta pohjautuvat arviointikulttuurit näyttivät joissakin oppilaitoksissa painavan arvioinnissa kriteerejä enemmän. Työelämän arvioijat pitivät arviointikriteerejä hyvin toimivina ja onnistuneina arvioinnin työvälineinä, mutta sen sijaan osa opettaja-arvioijista kritisoi kriteerien toimivuutta. Ulkopuolisten asiantuntijoiden arvioista ilmeni, että osa parhaista oppimistuloksista saaneista koulutusyksiköistä oli käyttänyt eri arviointiskaalaa kuin muut oppilaitokset.

Oppilaitoskohtaisessa opetussuunnitelmatyössä opetusjärjestelyjen kehittämiseen ilmeni tarvetta, etenkin opetusmenetelmien ja opetuksen sisältöjen kehittämiseen. Oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat oli harvoin tehty yhdessä työelämän ja opiskelijoiden kanssa. Suurissa oppilaitoksissa opetusmenetelmät olivat työelämäläheisempiä ja opiskelijakeskeisempiä kuin muissa oppilaitoksissa.

Opettajista 90 %:lla oli opettajankelpoisuus ja pitkäaikainen kokemus opetustyöstä, ja kolme neljäsosaa opettajista oli ollut yli kymmenen vuotta opettajana. Alalla oli niin korkean ammattitaidon omaavia ja alan kehitystä seuraavia opettajia kuin paikoilleen jämähtäneitä elinkeinosta vieraantuneita opettajia. Ainoastaan 10 % opettajista oli työskennellyt oppilaitoksen ulkopuolella työelämässä jonkin aikaa viimeisten kolmen vuoden aikana.

Opiskelijoiden opinto-ohjauksen ja opiskelijahuolto- ja palveluiden tarve on lisääntynyt valinnaisuuden ja itsenäisen opiskelun myötä. Opinto-ohjausta antoivat opinto-ohjaajan lisäksi myös ammatillisten opintojen opettajat. Opettajien valmiudet ohjaukseen ja erityisopetukseen olivat puutteellisia. Puolet opiskelijoista oli tyytyväisiä saamaansa opinto-ohjaukseen. Opinto-ohjauksen tehostaminen vähensi opiskelijoiden alttiutta keskeyttämiseen ja syrjäytymiseen.

Pääosin sekä opiskelijat että opettajat olivat tyytyväisiä oppilaitosten ilmapiiriin. Ilmapiiirkartoituksia tehtiin säännöllisesti, mutta kartoituksia ei aina hyödynnetty. Tärkeimmät henkilöstön kehittämiskohteet olivat henkilöstön ammattitaidon ja pedagogisen osaamisen kehittäminen, työelämän tuntemuksen lisääminen, yhteistyötaitojen lisääminen oman oppilaitoksen sisällä ja alueen muiden oppilaitosten kanssa sekä henkilöstön jaksamisen parantaminen. Kahdella kolmasosalla oppilaitoksista oli kirjallinen henkilöstön kehittämissuunnitelma.

AVAINSANAT: Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillinen perus- ja aikuis-koulutus, arviointi, opetussuunnitelma, tehokkuus, vaikuttavuus ja taloudellisuus

Syftet med utvärderingen var att producera dagsaktuell information om, hur framgångsrik grund- och vuxenutbildningen varit inom turism, kosthålls- och ekonomibranschen. Medels utvärderingen klarlades, i vilken utsträckning de mål som uppställts i grunderna för läroplanen hade uppnåtts samt vilka skillnaderna i resultaten var sedda ur utbildningsarrangörens, läroanstaltens och den enskilde individens synvinkel. Syftet var vidare att producera information om, hur de tillbudsstående resurserna borde riktas in med tanke på beslutsfattandet och utvecklandet av utbildningen för att kunna förbättra förutsättningarna för inläringen.

Materialet för utvärderingen samlades in medels förfrågningar och intervjuer, läroanstaltens egna självvärderingar, externa utvärderingar samt utvärderingar som gällt inlärningsresultaten. Information hämtades vidare ur statistik, undersökningar samt utvärderingar som Utbildningsstyrelsen gjort tidigare. Material samlades in av utbildningsarrangörerna och läroanstaltens ledningsgrupper, av lärare och studerande, av representanter för arbetslivet och av övriga intressentgrupper. I utvärderingen deltog 174 läroanstalter inom turism, kosthålls- och ekonomibranschen. För resultaten har redogjorts i huvudsak i form av beskrivningar av det aktuella läget nationellt genom att granska skillnaderna mellan vissa bakgrundsvariabler.

Resultaten av utvärderingen visar, att utbud och efterfrågan i fråga om grund- och vuxenutbildning på området tämligen väl motsvarar varandra och att utbildningsutbudet är gott, även om det med åren blivit svårare att rekrytera yrkeskunnigt folk inom serviceområdet. Ur regional synvinkel täcker läroanstaltsnätet hela landet, varför tillgången på utbildning bör anses för god. På en del orter förekommer fortfarande dubblerande utbildning. Fastän antalet läroanstalter har minskat, har inte antalet utbildningsenheter förändrats. Den systematiska prognostiseringen av utbildningsbehovet hade likväl inte ännu vid tidpunkten för utvärderingen kommit i gång vid alla läroanstalter.

Utgifterna totalt på utbildningsområdet under 1999 uppgick till 750 mmk, vilket är ca 12 % av de sammantagna utgifterna för yrkesutbildning. Inom grundutbildningen studerade 13 % inom turism, kosthålls- och ekonomibranschen. Kostnadsstrukturen på utbildningsområdet motsvarar tämligen väl den allmänna kostnadsstrukturen inom yrkesutbildning. De studerandespecifika utgifterna inom branschen varierande 1998 mellan 24 200 och 80 000 mk och utgjorde i snitt ca 36 500 mk. Kopplingen mellan utbildningsenhetens storlek och kostnadsnivå var mycket svag. Endast i enheter med färre än 50 studerande avvek kostnadsnivån väsentligt från den allmänna nivån. Utbildningen var förmånligast på utbildningsanordnarnivå och utgående från närstudietimmar/studerandeparameter även effektivast i privata läroanstalter. Utbildningen var betydligt förmånligare vid enheter med en branch än vid enheter med flera brancher. Samkommunernas kostnadsnivå höjdes särskilt p.g.a. fastighetsutgifternas höga nivå. Vid de svenskspråkiga läroanstalterna var kostnaderna ca en tredjedel högre än vid de finskspråkiga.

De som avlagt grund-, yrkes- och specialyrkesexamen fick i allmänhet väl jobb som motsvarade deras utbildning. Av dem som avlagt grundexamen lyckades ca hälften och dem som avlagt yrkes- och specialyrkesexamen ca två tredjedelar få arbete. Ca en fjärdedel av dem som blivit färdiga fortsatte sina studier. Antalet fristående examina för vuxna bör betraktas vara gott och det överskred antalet inom andra utbildningsområden. De studerande fick jobb förutom inom inkvartering och kosthåll även inom häsovård och det sociala området, handel och fastighetsbranschen.

Samarbetet mellan läroanstalterna och arbetslivet har klart ökat under de senaste åren. Det fanns stora skillnader mellan läroanstalterna i fråga om samarbetet med

arbetslivet. Representanter för arbetslivet deltog fortfarande tämligen lite i undervisningen, planeringen av undervisningen och handledningen av slutarbetena. Då representanter för arbetslivet, de studerande och lärarna gemensamt fått delta i planeringen, var man var även nöjd med utbildningen och inlärningsresultaten.

Ca hälften av de studerande som siktar på grundexamen behärskade kompetensområdena enligt grunderna för läroplanen väl och 39 % nöjaktigt. Berömliga prestationer ådagalade endast 2 %. Under minimikraven stannade 7 % av de studerande. Det fanns stora skillnader i de studerandes kunnande mellan olika läroanstalter. Iakttagelsen understöds även av de intervjuer som gjorts med representanterna för arbetslivet. Man konstaterade, att tre års studier inte i alltid producerade bättre resultat än studier på endast två år.

Att göra en kriteriebaserad utvärdering av inlärningsresultaten visade sig vara svårt. Utvärderingskulturer som gick tillbaka på läroanstaltens egen historia tycktes i somliga fall väga tyngre i utvärderingen än kriterierna. Utvärderarna från arbetslivet ansåg, att utvärderingskriterierna var välfungerande och lyckade, medan däremot en del av de utvärderande lärarna kritiserade deras lämplighet. Av de utvärderingar som gjorts av utomstående sakkunniga framgick, att en del av de utbildningsenheter som uppnått de bästa inlärningsresultaten hade använt en annan utvärderingsskala än de övriga läroanstalterna.

I fråga om läroplansarbetet vid den egna läroanstalten ansåg man, att det var viktigt att utveckla undervisningsarrangemangen, speciellt undervisningsmetoderna och undervisningens innehåll. De läroanstaltsspecifika läroplanerna hade sällan utarbetats tillsammans med arbetslivet och de studerande. Undervisningsmetoderna var i gemen mera arbetslivsnära och studerandecenterade vid de stora läroanstalterna än vid de övriga.

Lärarnas yrkesskicklighet var i snitt god, men variationen var stor. 90 procent hade lärarbehörighet och lång erfarenhet av att undervisa. Tre fjärdedelar av lärarna hade arbetat i yrket längre än tio år. På området fanns lärare med hög yrkeskompetens som följde med utvecklingen på området, men också sådana som stannat på stället och stod främmande för utvecklingen i arbetslivet. Endast 10 % av lärarna hade under de senaste tre åren arbetat en tid utanför läroanstalten i arbetslivet.

De studerandes behov av studiehandledning och elevvård har ökat i takt med valfriheten och möjligheterna till självständiga studier. Studiehandledning meddelades förutom av studiehandledarna även av lärarna i yrkesämnena. Lärarnas färdigheter i handledning och specialundervisning borde stärkas med hjälp av fortbildning. Hälften av de studerande var nöjda med sin studiehandledning. Ökad studiehandledning minskar antalet studerande som avbryter sina studier eller löper risk av att bli utslagna.

Både lärare och studerande var i stort sett nöjda med arbetsklimatet i läroanstalterna. Klimatkartläggningar företogs regelbundet, men resultaten utnyttjades inte alltid. De viktigaste behoven i fråga om personalutveckling var att utveckla personalens yrkesskicklighet och pedagogiska kunnande, att öka kunskapen om arbetslivet, att förbättra samarbetsfärdigheterna inom den egna läroanstalten och med övriga läroanstalter i regionen samt att få ökad ork i arbetet. Två tredjedelar av läroanstalterna hade en skriftlig plan för personalutvecklingen.

NYCKELORD: grund- och vuxenutbildning inom turism, kosthålls- och ekonomibranschen, utvärdering, läroplan, effektivitet, effekter och ekonomi

The aim of the evaluation was to produce up-to-date information about the degree of success of vocational education for young people and adults within the hotel, catering and home economics sector. The evaluation showed how well the objectives of the national core curricula had been reached, and what differences there were in the outcomes of the training from the viewpoint of the arrangers of education, the educational institutions and the participating individuals. Another objective was to produce information to assist decision-making and development, and to direct resources to improve the conditions for learning.

The material was collected through questionnaires and interviews, through self-evaluations made by the schools and evaluations made by outsiders, and through evaluations made of learning results years 1999–2000. Information was gleaned also from statistics and research, and from evaluations carried out, earlier on, by the National Board of Education. Further, material was gathered from the providers of education, from the management teams of the schools, from teachers and students, from representatives of working life and other interest groups. 174 educational institutions from the hotel, catering and home economics sector participated in the evaluation. The results have, in the main, been presented in the form of descriptions at the national level of the current state of affairs, by comparing differences shown by certain background variables.

The results of the evaluation show that the demand and supply of training in the field is adequate and the provision of training sufficient, albeit the recruitment of labour in the service industry, of late, has met with difficulties. Regionally the network of schools covers the country pretty well, why the availability of training is good. Continuously, there is an abundance of education with similar aims in some areas. Although the number of educational institutions has decreased, the number of individual tuition units has remained stable. A systematic forecasting of the training need, however, had not yet been introduced into all schools at the time when the evaluation began.

The total expenditure of the hotel, catering and home economics sector was FIM 750 million in 1999, which is 12 percent of the grand total spent on vocational training. Of all students in vocational training, 13 percent were studying in this sector. The expense structure of the schools in this sector very much matched the general expense structure of the rest of vocational training. Costs per student in the hotel, catering and home economics sector varied between FIM 24 200 and 80 000 in 1998, averaging FIM 36 500. The size of the tuition unit had no significant connection with the expense level. Education was most efficient and moderately priced in private units. Tuition was clearly more economical in one-branch units than in many – branch units. In municipal conglomerations the expense level of the units was increased by the high level of tenemental expenses. The costs of the schools for Swedish-speakers were, on average, one third higher than those of their Finnish equivalents.

The graduates in the field, as a rule, succeeded in securing jobs corresponding to their training. Of those with a basic qualification about half and of those with a further or specialist qualification close to two thirds managed to secure jobs. Close to one fourth of the graduates continued their studies. The number of passed skills examinations for adults has to be considered good, as it exceeded those taken in quite a few other vocational sectors. Besides getting jobs in the hotel and catering business, graduates were employed in social and health care, business and real estate.

The co-operation between the schools and working life has markedly grown in the past few years. There are still great differences between schools in co-operating with working life. As yet, representatives of working-life only rarely partake in the teaching in school, the planning of work and the guidance of the students' final work. When

planned and evaluated conjointly by the representatives of working life, the students and the teachers, satisfaction with the training and the results that it produced was generally good.

About half of the students working towards a vocational qualification had a good knowledge of the competence areas specified in the national core curricula; 39 percent demonstrated a satisfactory knowledge. An excellent knowledge was exhibited by only 2 percent of the students, while 7 percent failed to attain the minimum level of performance required towards a qualification. There were great differences in the level of performance also between students attending different schools. This observation was supported further by the interviews held with working life representatives. Three years of study did not necessarily produce any better results than courses taking only two years to complete.

It proved difficult to evaluate educational outcomes based on the specified criteria. Evaluation cultures, hailing from the often long history of individual schools, frequently outweighed attempts to evaluate outcomes based on the given criteria. Evaluators representing working life considered the evaluation criteria to be successful and to work well, whereas some of the teachers making evaluations criticised their effectiveness. The evaluations made by outside evaluation experts indicated, that part of the schools, that had produced the best learning results, had, in fact, been using a different assessment scale from the rest of schools.

Developing teaching arrangements, specifically the teaching methods and the content of education, was seen as important in the school-specific work for better curricula. The school-specific curricula, however, had seldom been worked out conjointly with working life and the students. The teaching methods in big schools were, as a rule, more working life-oriented and student-centred than those of the smaller schools.

The professional skill of the teachers was, on average, good, but showed great variations. 90 percent of the teachers were fully qualified and had a long experience of teaching behind them, one third of them having been teachers for more than ten years. Among them were some with a very high professional skill and an interest in what was going on in their field, but there were others who had ground to a halt and become alienated from developments outside their schools. Only 10 percent of the teachers had had employment in outside working life for any period of time in the past three years.

In step with the increased electivity and independent study, the need of counselling and student welfare services has grown. Counselling has been done by the study supervisors and the teachers of vocational studies. Teachers' preparedness to do counselling should be enhanced by further training. Fifty percent of the students were satisfied with the school's counselling provisions. Effective counselling, it was found, lessened the number of withdrawals and drop-outs and the danger of marginalisation and exclusion.

Students and teachers were, for the most part, satisfied with the climate of their schools. The climate was regularly being charted, albeit the results of the map-outs were seldom, if ever, put to good account. Important needs for the further training of the personnel were improving occupational skills, increasing working life awareness, enhancing co-operational skills within the schools and in dealings with other schools in the area, and keeping one's head above water in the midst of it all. Two thirds of the schools had worked out written personnel development plans.

KEY WORDS: training in the hotel, catering and home economics sector, evaluation, curricula, efficiency, effectiveness and economy.

1	JOHDANTO	17
2	MATKAILU-, RAVITSEMIS- JA TALOUSALAN KOULUTUKSEN JA TYÖELÄMÄN TOIMINTAYMPÄRISTÖ ARVIOINNIN LÄHTÖKOHTANA	18
2.1	HOTELLI-, RAVINTOLA- JA SUURTALOUSALAN JA KOTI-, LAITOSTALOUS- JA PUHDISTUSPALVELUALAN KOULUTUKSEN KEHITYS	18
2.2	TOISEN ASTEEN KOULUTUKSEN UUDISTUS VUONNA 1995	29
2.3	OPPILAITOKSEN OPETUSSUUNNITELMA	33
2.4	UUSI VUOSITUHAT – KOULUTUSALALLE VIISI UUTTA PERUSTUTKINTOA	36
2.5	AMMATILLINEN AIKUISKOULUTUS	38
2.6	OPETTAJAT JA OPETTAJANKOULUTUS	43
2.7	KOULUTUKSEN MITOITTAMINEN, SÄÄTELYJÄRJESTELMÄ JA OPETUKSEN VERKOTTUMINEN	47
2.8	MATKAILU-, RAVITSEMIS- JA TALOUSALAN TOIMINTAYMPÄRISTÖ	55
3	ARVIOINNIN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS	67
3.1	ARVIOINNIN TEHTÄVÄT JA ARVIOINTIKOHEET	67
3.2	AINEISTON KERUU JA TAUSTAMUUTTUJAT	70
3.3	MITTAREIDEN LAATIMINEN	73
3.4	OTANTA	87
3.5	AINEISTON ANALYSOINTI	94
3.6	LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA	95
3.7	AIKAISEMPIA OPPIMISTULOSTEN ARVIOINTEJA	103
4	OPPIMISTULOKSET	109
4.1	AMMATILLINEN OSAAMINEN JA YLEISOSAAMINEN OPPILAITOSTEN ARVIOIMANA	109
4.2	OPPIMISTULOKSET OPISKELIJOIDEN ITSENSÄ ARVIOIMINA	116
4.3	OPPIMISTULOKSET ULKOPUOLISTEN ARVIOIJIEN ARVIOIMANA	117
4.4	TAUSTATIETOJEN YHTEYS AMMATILLISEEN OSAAMISEEN JA YLEISOSAAMISEEN	126
4.5	TOISEN KOTIMAISEN KIELEN OSAAMINEN	130
4.6	YHTEENVETO	132
5	KOULUTUKSEN TARJONTA JA KYSYNTÄ SEKÄ SIOJITTUMINEN KOULUTUKSESTA TYÖELÄMÄÄN	135
5.1	KOULUTUKSEN TARJONTA JA KYSYNTÄ	135
5.2	KOULUTUSTARPEEN ALUEELLINEN VASTAAVUUS	143
5.3	ENSISIJAISET HAKIJAT JA OPISKELIJAVALINTA	145
5.4	OPISKELUN KESKEYTTÄMINEN	148
5.5	KOULUTUKSEN LÄPÄISY JA SUORITETUT TUTKINNOT VUOSINA 1992–1998	149
5.6	TYÖELÄMÄÄN JA JATKO-OPINTOIHIN SIOJITTUMINEN	150
5.7	KOULUTUKSEN VASTAAVUUS TYÖELÄMÄN TARPEISIIN	159
5.8	YHTEENVETO	160
6	OPPILAITOSTEN TOIMINTA	165
6.1	JOHTAMINEN JA STRATEGINEN SUUNNITTELU	165
6.2	KOULUTUSYKSIKÖIDEN ITSEARVIOINTI	169
6.3	OPPILAITOSTEN YHTEISTYÖ	172
6.4	HENKILÖSTÖ	176
6.5	OPETUSSUUNNITELMAT	182
6.6	OPETUSJÄRJESTELYT	185
6.7	YHTEENVETO	205

7	KOULUTUSALAN KUSTANNUKSET JA RAHOITUS	213
7.1	YLEISTÄ KOULUTUSALAN KUSTANNUKSISTA	213
7.2	KÄYTTÖKUSTANNUSTEN KEHITYS VUOSINA 1997–1999	214
7.3	KUSTANNUSVAIHTELU KOULUTUSYKSIKÖITTÄIN VUONNA 1998	216
7.4	KUSTANNUSTEN YHTEYS TAUSTAMUUTTUJIIN	221
7.5	TOIMINNAN RAHOITUS	235
7.6	YHTEENVETO	241
8	AIKUISKOULUTUS JA OPPISOPIMUSKOULUTUS	245
8.1	AIKUISKOULUTUKSEN TARJONTA JA KYSYNTÄ	245
8.2	AIKUISKOULUTUKSEN JA OPPISOPIMUSKOULUTUKSEN TOTEUTUS	252
8.3	AMMATTITUTKINTOJÄRJESTELMÄ JA VALMISTAVA KOULUTUS	256
8.4	YHTEENVETO	266
9	DEN SVENSKSPRÅKIGA UTBILDNINGEN	268
9.1	UTBUD OCH BEHOV	269
9.2	BRANSCH OCH YRKEN I FÖRÄNDRING	271
9.3	DE STUDERANDE – HUR DE ANTAS OCH HUR DE PLACERAR SIG	272
9.4	LÄROPLANEN OCH UNDERVISNINGEN	277
9.5	LÄROANSTALTEN SOM ORGANISATION	284
9.6	RESURSER	291
9.7	YRKESKUNNANDET	294
9.8	VUXENUTBILDNING	298
9.9	SLUTSATSER	298
9.10	YHTEENVETO RUOTSINKIELISESTÄ KOULUTUKSESTA	303
10	ARVIOINNIN JOHTOPÄÄTÖKSET	307
10	SLUTLEDNINGAR	319
	LÄHTEET	332
	LIITTEET	341
Liite 1	ARVIOINNISSA KÄYTETYJÄ KÄSITTEITÄ	341
Liite 2	VAHVISTETUT OPETUSSUUNNITELMAT VUOSINA 1981–2000	352
Liite 3	KESKIASTEEN KOULUTUSAMMATIT	360
Liite 4	TOISEN ASTEEN KOULUTUKSEN RAKENNE VUONNA 1995	361
Liite 5	ARVIOINTIPROSESSI KYSYMYKSINÄ: ARVIOINTITIEDON KERUU JA KÄSITTELY	362
Liite 6	ARVIOINTIKRITEERIT	366
Liite 7	INDIKAATTORIT, NIIDEN OSIOT JA NIIDEN LUOTETTAVUUS (CRONBACHIN ALFA)	374
Liite 8	OPPIMISTULOSTEN TARKEMPI TILASTOLLINEN KÄSITTELY, KESKIARVOT TUTKINNOITTAIN	382
Liite 9	RYHMIEN OSAAMISEN PAREMMUUSJÄRJESTYS ERI OSAAMISALUEILLA SUUNTAUTUMISOPINNOITTAIN	383
Liite 10	OPPIMISTULOSTEN ARVIOINNIN SEURANTA OPPILAITOKSISSA AMMATTITYÖTEHTÄVIEN SUORITUSPÄIVÄNÄ	384
Liite 11	SUOMI EU-TUKIALUEITTAIN JA LÄÄNEITTÄIN SEKÄ MATKAILU-, RAVITSEMIS- JA TALOUSALAN OPPILAITOKSET	386
Liite 12	MATKAILU-, RAVITSEMIS- JA TALOUSALAN KOULUTUSYKSIKÖIDEN OPISKELIJAKOHTAISET KUSTANNUKSET MAAKUNNITTAIN VUONNA 1998	388
Liite 13	OPPISOPIMUSKOULUTUSTILASTOJA	390

KUVIOT

Kuvio 1.	Tehtyjen työtuntien määrän kehitys	60
Kuvio 2.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisen perus- ja aikuiskoulutuksen kokonaisarvioinnin aineisto	70
Kuvio 3.	Oppimistulosten arviointikokeilun asiantuntijatyöryhmän tehtävät ja jäsenet	74
Kuvio 4.	Oppimistulosten arvioinnin ja arvioinnin asiantuntijatyöryhmän tehtävät ja jäsenet sekä arvioinnista tiedottaminen oppilaitoksille ja järjestäjille	76
Kuvio 5.	Arvioitavan osaamisen määrittely ja kriteeristön laadinta	79
Kuvio 6.	Tuloksellisuuden arviointikohteet ja miten niitä mitattiin matkailu-, ravitsemis- ja talousalan kokonaisarvioinnissa	95
Kuvio 7.	Ammatillinen osaaminen ja yleisosaaminen matkailu-, ravitsemis- ja talousalan arvioinnissa	97
Kuvio 8.	Englannin kielen osaaminen ammatillisissa perustutkinnoissa	104
Kuvio 9.	Matematiikan, luonnontieteiden ja äidinkielen osaaminen ammatillisissa perustutkinnoissa	107
Kuvio 10.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoiden oppimistulokset prosentteina osaamisalueittain	109
Kuvio 11.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan aikuisten oppimistulokset prosentteina osaamisalueittain	111
Kuvio 12.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan nuorten opiskelijoiden oppimistulokset prosentteina osaamisalueittain	112
Kuvio 13.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan erityisopiskelijoiden oppimistulokset opiskelijamäärinä osaamisalueittain	113
Kuvio 14.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoiden oppimistulokset prosentteina osaamisalueittain heidän itsensä arvioimina	116
Kuvio 15.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoiden oppimistulokset prosentteina rinnakkaisarvioijan arvioimana osaamisalueittain	117
Kuvio 16.	Yhteenveto oppilaitoksen ja opiskelijan arvioinnista sekä rinnakkaisarviosta keskiarvojen perusteella	125
Kuvio 17.	Oppilaitosten tulosten vertailu matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla oppilaitosten arvioimana	126
Kuvio 18.	Suomenkielisten opiskelijoiden toisen kotimaisen kielen testitulokset suoritusmäärinä yleistasolla ja eri osakoikeissa	130
Kuvio 19.	Ruotsinkielisten opiskelijoiden suomen kielen kielitestin tulokset suoritusmäärinä yleistasolla ja eri osakoikeissa	131
Kuvio 20.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatilliseen peruskoulutukseen ensisijaisesti hakeneet ja valitut	146
Kuvio 21.	Yhteishaussa matkailu-, ravitsemis- ja talousalan nuorten ammatilliseen peruskoulutukseen ensisijaisesti hakeneet ja aloittaneet vuosina 1997–1999	147
Kuvio 22.	Tutkinnon suorittaneet nuoret ja aikuiset vuosina 1992–1999 hotelli-, ravintola- ja suurtalousalalla sekä koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla toisella ja opistoasteella	149
Kuvio 23.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tutkinnon vuosina 1997–1999 suorittaneiden pääasiallinen toiminta	150
Kuvio 24.	Valtion, kuntien ja muilla palkkausperustein työllistetyt koti- ja laitostalousalan sekä hotelli- ja ravitsemisalan toisen asteen ammatillisen koulutuksen saaneet vuonna 1995 ja 1999–2000	157
Kuvio 25.	Johtajuus eri kokoisissa oppilaitoksissa	165
Kuvio 26.	Strateginen suunnittelu erikokoisissa oppilaitoksissa	166
Kuvio 27.	Oppilaitosten itsearviointin pohjalta saatu parhaimman ja heikomman neljänneksen keskiarvon 99 %:n luottamusväli	169
Kuvio 28.	Henkilöstöhallinto erikokoisissa oppilaitoksissa	177
Kuvio 29.	Melko ja erittäin paljon käytetyt opetusmenetelmät opettajien ja opiskelijoiden arvioimina	186
Kuvio 30.	Opetus- ja oppimisprosessin ja työelämän yhteistyöprosessin hallinta erikokoisissa oppilaitoksissa	194

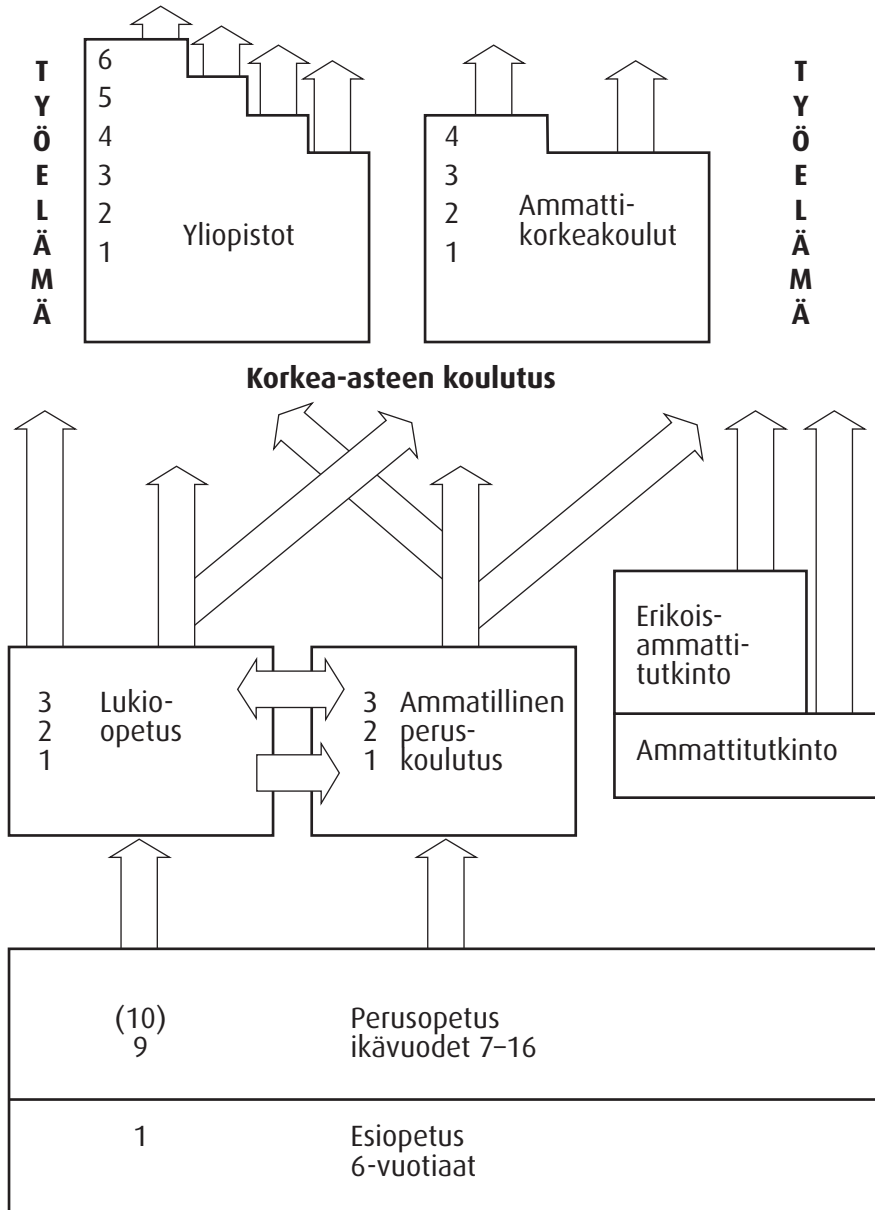
Kuvio 31.	Ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijakohtaisten kustannusten kehitys vuosina 1997–1999	215
Kuvio 32.	Ammatillisen koulutuksen ja koulutusalan keskimääräiset käyttökustannukset vuonna 1998	216
Kuvio 33.	Koulutusyksiköt neljänneksittäin opiskelijakohtaisten kustannusten suuruuden perusteella vuonna 1998	217
Kuvio 34.	Lähiopetustuntia/opiskelija yksiköittäin vuonna 1998	220
Kuvio 35.	Opetuksen kustannukset opiskelijaa kohden koulutusyksiköittäin vuonna 1998	222
Kuvio 36.	Tukitoimintojen kustannukset opiskelijaa kohden koulutusyksiköittäin vuonna 1998	222
Kuvio 37.	Yksikkökustannukset koulutusalan opiskelijamäärän mukaan vuonna 1998	224
Kuvio 38.	Tukitoimintojen yksikkökustannukset koulutusalan opiskelijamäärän mukaan vuonna 1998	225
Kuvio 39.	Opiskelijakohtaiset kustannukset koulutusyksikön opetuskielen mukaan vuonna 1998	226
Kuvio 40.	Yksikkökustannukset kuntaryhmän mukaan vuonna 1998	232
Figur 41.	Antal svenskspråkiga nybörjarplatser inom den grundläggande utbildningen för unga och vuxna respektive arbetslösa enligt studieområde år 1996–2001	269
Figur 42.	Antal nybörjarplatser, påbörjade studier och utexaminerade 1994, 1996 och 1998, enligt studieområde	273
Figur 43.	Placeringen år 1997 bland dem som utexaminerades inom turism-, kosthålls och ekonomibranschen åren 1993–1997, enligt språk	274
Figur 44.	Placeringen år 1997 bland dem som utexaminerades inom turism-, kosthålls och ekonomibranschen åren 1993–1997, enligt studieområde	275
Figur 45.	Placeringen år 1997 bland dem som utexaminerades inom turism-, kosthålls och ekonomibranschen åren 1993–1997, enligt län	276
Figur 46.	Lärare och studerande som helt eller delvis håller med om påståendena om arbetspraktiken.	278
Figur 47.	Metoder som mycket eller väldigt mycket används i undervisningen	281
Figur 48.	Andel lärare resp. studerande med helt eller delvis samma uppfattning om påståenden om bedömningen	283
Figur 49.	Resultatet i läroanstalternas självvärdering enligt undervisningsspråk	284
Figur 50.	Utvärderarnas bedömning av de studerandes prestationer i slutprovet	297

TAULUKOT

Taulukko 1.	Suurkeittiöiden lukumäärät ja annosmäärät keittiön pitäjän mukaan vuonna 1999	59
Taulukko 2.	Hotelli- ja ravintola-alan työllinen työvoima vuosina 1993–1999	60
Taulukko 3.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan oppilaitokset ja vuosiopiskelijamäärä sijaintiläänin mukaan	71
Taulukko 4.	Arvioitavien oppilaitosten määrä ja vuosiopiskelijamäärä EU-tukialueittain	72
Taulukko 5.	Arvioitavien oppilaitosten kuntaryhmä	72
Taulukko 6.	Arviointiin osallistuneiden oppilaitosten omistajatyypit	72
Taulukko 7.	Arviointiin osallistuneiden oppilaitosten opetuskieli	73
Taulukko 8.	Oppimistulosten arvioinnissa käytettyjen tehtävien kuvaus ja arvioitavat osaamisalueet	78
Taulukko 9.	Oppimistulosten arviointiin osallistuneiden opiskelijoiden ja vuosiopiskelijoiden määrä EU-tukialueittain	89
Taulukko 10.	Oppimistulosten arviointiin osallistuneiden opiskelijoiden ja vuosiopiskelijoiden määrä lääneittäin	90
Taulukko 11.	Oppimistulosten arviointiin osallistuneiden opiskelijoiden ikä	90
Taulukko 12.	Oppimistulosten arviointiin osallistuneet opiskelijat suuntautumisopinnoittain oman ilmoituksensa mukaan	91
Taulukko 13.	Itsearviointiin arviointialueet, osioiden määrät ja Cronbachin alfan arvot	96
Taulukko 14.	Oppimistulosten arviointiin osallistuneiden kaikkien aineiden ja lukuaineiden keskiarvot	99
Taulukko 15.	Nuorten ja aikuisten oppimistulosten kokonaisarvosanojen jakauma prosentteina	112
Taulukko 16.	Alalle keskeisiä perustietoja mittaavien osatehtävien arviojakaumat prosentteina	120
Taulukko 17.	Taloustalouden aloituspaikat ja koulutukseen osallistuneet vuosina 1992–1999	137

Taulukko 18.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisen peruskoulutuksen aloituspaikat ja aloittaneet opintoaloittain nuorten ja aikuisten koulutuksessa vuosina 1992–1999	138
Taulukko 19.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opistoasteen aloituspaikat ja aloittaneet nuorten ja aikuisten koulutuksessa vuosina 1992–1999	138
Taulukko 20.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammattikorkeakouluopiskelijat vuosina 1992–1999	139
Taulukko 21.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisen peruskoulutuksen vuosiopiskelijamäärät opintoaloittain ja asteittain vuosina 1994–1998 nuorten ja aikuisten koulutuksessa	140
Taulukko 22.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen aloituspaikkojen laskennallinen tarve ja aloituspaikkasuositus	141
Taulukko 23.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan nuorten ja aikuisten (toisen asteen) tutkintoon johtavan koulutuksen aloituspaikat ja aikuisten lisäkoulutuspaikat vuonna 2000	142
Taulukko 24.	Perustutkinnon vuosina 1997–1999 suorittaneiden pääasiallinen toiminta	151
Taulukko 25.	Vuosina 1997–1999 matkailu-, ravitsemis- ja talousalan perustutkinnon, suorittaneiden työllisten työnantajan toimiala esitettyinä prosentteina	153
Taulukko 26.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan vuosina 1997–1999 tutkinnon suorittaneiden jatko-opiskelu koulutusasteittain opiskelijamäärinä ja prosentteina	154
Taulukko 27.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisen perustutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden opintomenestys ammattikorkeakoulussa	155
Taulukko 28.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan SWOT-analyysi oppilaitosten johdon arvioimana	168
Taulukko 29.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opettajien opettajakokemus opintoaloittain	178
Taulukko 30.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opettajien käynnissä olevat, tutkintoon tähtäävät lisä- ja täydennyskoulutukset opetusalan mukaan vuonna 1998	181
Taulukko 31.	Eriyisopiskelijoiden määrä vuosina 1997, 1998 ja 1999	204
Taulukko 32.	Ammatillisen koulutuksen opiskelijamäärien sekä kokonais- ja yksikkökustannusten kehitys vuosina 1997–1999	214
Taulukko 33.	Koulutusyksiköiden keskimääräiset opiskelijakohtaiset kustannukset neljänneksittäin vuonna 1998	218
Taulukko 34.	Lähiopetustuntien määrä koulutusyksikön koon mukaan vuonna 1998	220
Taulukko 35.	Yksikkökustannukset koulutusyksikön koon mukaan vuonna 1998	223
Taulukko 36.	Yksikkökustannukset opintoalan mukaan vuonna 1998.	227
Taulukko 37.	Käyttökustannukset omistajatyypin mukaan vuonna 1998 mk/opiskelija	228
Taulukko 38.	Yksikkökustannukset oppilaitoksen koulutusalojen lukumäärän mukaan vuonna 1998	230
Taulukko 39.	Eriyisopiskelijoiden määrä ammatillisessa koulutuksessa vuonna 1998	234
Taulukko 40.	Ammatillisten erityisoppilaitosten käyttökustannukset opiskelijaa kohden vuonna 1998	234
Taulukko 41.	Maksullisen palvelutoiminnan tulot koulutusyksikköä ja opiskelijaa kohden vuonna 1998	238
Taulukko 42.	Maksujen ja muiden tulojen määrä koulutusyksikköä ja opiskelijaa kohden vuonna 1998	240
Taulukko 43.	Aikuisopiskelijoiden määrä luvuvuonna 1998–1999 rahoitustavan perusteella ryhmiteltynä	246
Taulukko 44.	Opiskelijatyöpäivän kokonaiskustannukset hankintasopimusten mukaan	247
Taulukko 45.	Perustutkintojen, ammattitutkintojen ja erikoisammattitutkintojen suorittaminen aikuiskoulutuksessa	247
Taulukko 46.	Hotelli-, ravintola- ja suurtalusalalla suoritetut näyttötutkinnot 1995–1999	248
Taulukko 47.	Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla suoritetut näyttötutkinnot vuosina 1995–1999	248
Taulukko 48.	Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammattitutkinnon ja erikoisammattitutkinnon vuosina 1997–1999 suorittaneiden pääasiallinen toiminta	250
Taulukko 49.	Ammattitutkintokyselyyn vastanneet työelämän edustajat yritys-koon mukaan ryhmiteltynä	257
Taulukko 50.	Laitoshuoltajan ja kokim ammattitutkintoon valmistavan koulutuksen pituus opintoviikkoina opiskelijoiden ilmoituksen mukaan	264

SUOMEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄ



Lähde: Opetusministeriö, 1999

Nykyisen lainsäädännön mukaan koulutuksen järjestäjällä on velvollisuus arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua ulkopuolisen tahon suorittamaan toimintansa arviointiin. Opetushallituksen toteuttama matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen kokonaisarviointi kohdistettiin koulutuksen tuloksellisuuteen, jonka osa-alueina arvioitiin koulutuksen tehokkuutta, vaikuttavuutta ja taloudellisuutta. Tehokkuuden arvioinnissa painotettiin oppilaitosten toimintaa ja opetusta sekä koulutus- tarjontaa. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi kohdistui oppimistuloksiin. Vaikuttavuuden arvioinnissa painotettiin myös työelämään ja jatko-opintoihin sijoittumista sekä koulutuksen ja työelämän vastaavuutta. Taloudellisuuden arvioinnissa tarkasteltiin kustannuskehitystä, resurssija ja toiminnan rakennetta ja vaihtelua. Lisäksi tarkasteltiin rahoitusjärjestelmää ja maksullisen palvelutoiminnan ja muun rahoituksen osuutta koulutuksen taloudessa.

Arvioinnissa käytettyjä käsitteitä on selvitetty liitteessä 1.

Arviointiin osallistuivat kaikki matkailu-, ravitsemis- ja talousalan perus- ja aikuiskoulutusta antavat oppilaitokset. Oppimistuloksia arvioitiin vuoden 1995 opetussuunnitelmien ja tutkinnon perusteiden pohjalta. Arviointiaineisto kerättiin kyselyillä, haastatteluilla, oppilaitosten itsearviointilla, ulkoisella arvioinnilla ja oppimistulosten arvioinnilla vuosina 1999–2000. Arviointitietoa kerättiin koulutuksen järjestäjiltä, oppilaitoksen johdolta, henkilöstöltä, opiskelijoilta, työelämän asiantuntijoilta, ammattikorkeakouluilta sekä tilastoista ja tutkimuksista. Arviointiin osallistui 174 matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusta antavaa oppilaitosta. Aikuiskoulutuskeskuksia oli 29 ja ammatillisia erityisoppilaitoksia oli 9.

Arviointiraportti sisältää kymmenen lukua. Arviointiraportin luvussa kaksi käsitellään matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen ja työelämän toimintaympäristöä. Koska alan koulutuksesta ei ole olemassa yhteenäistä selvitystä, on tässä luvussa käsitelty lyhyesti pääpiirteittäin alan koulutuksen kehittyminen kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen suorittaneella on useita erilaisia mahdollisuuksia työllistyä alan tehtäviin.

Luvussa kolme esitellään arvioinnin suunnittelu, tavoitteet, toteutus, menetelmälliset ratkaisut sekä luotettavuus. Luvuissa neljä, viisi, kuusi, seitsemän ja kahdeksan käsitellään arvioinnin tuloksia. Luvussa yhdeksän arvioidaan ruotsinkielisen koulutuksen tilaa.

Luvussa kymmenen esitetään arvioinnin johtopäätöksiä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen kehittämiseksi.

2 MATKAILU-, RAVITSEMIS- JA TALOUSALAN KOULUTUKSEN JA TYÖELÄMÄN TOIMINTAYMPÄRISTÖ ARVIOINNIN LÄHTÖKOHTANA

2.1 HOTELLI-, RAVINTOLA- JA SUURTALOUSALAN JA KOTI-, LAITOSTALOUS- JA PUHDISTUSPALVELUALAN KOULUTUKSEN KEHITYS

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillista peruskoulutusta järjestävät ammatilliset oppilaitokset, ammatilliset erityisoppilaitokset ja aikuis-koulutuskeskukset. Syksyllä 2000 maassamme oli kaikkiaan 139 oppilaitosta ja 29 aikuiskoulutuskeskusta, jotka järjestivät alan koulutusta. Alan korkea-koulutusta järjestää 18 ammattikorkeakoulua ja muutama yliopisto. Alaan kuuluu hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan, koti- ja laitostalousalan, puhdistuspalvelualan, tekstiilihuoltoalan sekä matkailualan ammatillinen koulutus. Koska matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksesta ja sen kehityksestä ei ole olemassa yhtenäistä selvitystä, on tässä luvussa lyhyesti esitetty alan koulutuksen keskeiset toiminnalliset ja kulttuuriset muutokset.

Ammatillinen koulutus lähti Suomessa liikkeelle teollisuuden omista kouluista. Vuosisadan alussa ammatilliset koulut olivat yleensä joko yksityisten yhteisöjen tai valtion ylläpitämiä. Ammatillisen koulutuksen hallinto kuului alan toimialaministeriöille aina vuoteen 1966 saakka. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusta on hallinnoitu maatalous- ja kauppa- ja teollisuusministeriöistä, kulkulaitosten ja yleisten töiden ministeriöistä sekä opetusministeriöstä käsin. Ammattikasvatushallituksen perustamisen jälkeen alan koulutuksen hallinto siirtyi opetusministeriön toimialaan. Maataloushallituksessa kotitalousopetuksen osastolle kuuluneet tehtävät ja virkamiehet siirtyivät vuonna 1968 ammattikasvatushallitukseen. Kotitalousopetus tuli hoito- ja talousopetuksen osaston alaiseksi ja kotitalous sai oman toimiston. Hotelli- ja ravintola-alan koulutus siirtyi kauppa- ja teollisuusministeriöstä hoito- ja talousopetuksen osaston alaisuuteen talousopetuksen toimistoon. Ammattikasvatushallituksen organisaatiomuutoksen yhteydessä vuonna 1982 tuli kotitalousopetuksen toimisto maa- ja metsäopetuksen osaston alaiseksi. (Korkiakangas ja Nuotio, 1999, s. 84–91.)

Vuonna 1987 kotitalousopetuksen osaston nimi muuttui maa-, metsä- ja kotitalousopetuksen osastoksi ja toimiston nimeksi tuli koti- ja laitostalousopetuksen toimisto. Hotelli- ja ravintola-alan koulutuksen valvonta siirrettiin vuonna 1982 liike- ja erikoisalojen opetuksen osastolle majoitus- ja ravitsemisopetuksen toimistoon. Nimi muutettiin vuonna 1987 ravitsemis- ja hotellipalvelujen opetuksen toimistoksi. Vuonna 1991 ammattikasvatushallitus lakkautettiin. Kouluhallituksesta ja ammattikasvatushallituksesta muodostettiin Opetushallitus, jossa ammatillisen koulutuksen linjan tehtä-

väksi tuli hoitaa ammatillista koulutusta koskevat asiat, kuten ammatillisen koulutuksen kehittäminen, koulutuksen tuloksellisuuden edistäminen sekä koulutuksen järjestämisen seuraaminen. Kotitalousalan ja hotelli- ja ravintola-alan koulutus siirtyi Opetushallitukseen muodostettuun ammatillisen koulutuksen linjan palvelualuejen ryhmään. Palvelualuejen ryhmään kuuluvat matkailu-, hotelli-, ruokapalvelu-, siivous- ja pesula-alojen sekä kotitalouden ammatillinen koulutus. (Korkiakangas ja Nuotio 1999, 84–91, L 182/1991, Järvinen 1997.)

Hotelli- ja ravintola-alan opetusta yli 65 vuotta ja kotitalousopetusta yli 100 vuotta

Kotitalousalan koulutus on alkanut Suomessa jo 1800-luvun loppupuolella, jolloin maahamme perustettiin kotitalouskouluja Helsinkiin, Tampereelle, Kuopioon ja Haapavedelle tarjoamaan naisille uusia opiskelumahdollisuuksia arkipäivään kuuluvien tehtävien hoitamiseen. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan ammatillisen koulutuksen lähtökohtana voidaan pitää 1900-luvun alussa aloittaneita tyttöjen ammattikoulujen talousosastoja, joita perustettiin Helsinkiin, Poriin, Tampereelle ja Kotkaan. Hotelli- ja ravintola-alan koulutus voimistui vuonna 1935, kun ravintola-alan yrittäjät perustivat Helsinkiin erikoisammattikoulun, Suomen Hotelli- ja Ravintolakoulun, nykyiseltä nimeltään Ravintolakoulu Perhon, taatakseen alalle ammattitaitoisien ja osaavan henkilökunnan. (Heikkinen 1995, Klemelä 1999, Lehto 1945.)

Talousalan varsinainen ammattiopetus alkoi keskusammattikoulujen talous- ja keittäjäluokilla, kun keskusammattikoulut aloittivat toimintansa vuonna 1946. Tuolloin ruoanvalmistusta opetettiin yhteensä 16 ammattikoulussa. Suurtalouden ruoanvalmistusta ruvettiin opettamaan, koska talousluokkien oppilaiden piti huolehtia ammattityön puitteissa myös koulun oppilasruokalan ruoanvalmistuksesta. Vuonna 1957 aloitti Etelä-Hämeen keskusammattikoulussa ensimmäinen suurtalouden emäntälinja. Muita ravintotalouslinjan opintolinjoja olivat kaksivuotiset leipuri-, keittäjä-, eineskeittäjä- ja kotitaloudenhoitajalinjat, siivoustekninen opintolinja, ravintola-alan peruslinja sekä yksivuotinen elintarviketeollisuuden peruslinja ja kolmevuotinen suurtalouden emäntälinja. (Vesterinen 1976, Varjonen 1995.)

Kotitalousalan koulutusta annetaan sekä yleissivistävissä että ammatillisissa oppilaitoksissa. Ammatillisen koulutuksen tehtäväalueisiin kuuluu ravitsemis- ja puhdistuspalvelut sekä neuvonta. Ammatillisessa peruskoulutuksessa painopiste on ammatillisen osaamisen hankinnassa ja kehittämisessä, kun taas peruskoulujen yleissivistävällä koulutuksella tähdätään oman elämän hallinnan valmiuksien kehittämiseen. Lisäksi alan koulutusta antavat talouskoulut, mutta niiden kotitalousopetus ei ole ammatillista peruskoulutusta.

Jo 1900-luvun alussa **kotitalousalan** koulutus emäntä- ja talouskouluissa oli laajentunut lähes koko maan kattavaksi verkostoksi, joka laajeni edel-

leen niin, että jo 1928 aloitettiin alan opistotasoinen koulutus. Kotitalousopistoista valmistui kotitalousneuvoja, joskin myöhemmin ammattinimike muuttui kotitalousteknikoksi. Kotitalousopettajia valmistui kolmesta kotitalousopettajaopistosta, Järvenpään ja Keski-Suomen (Jyväskylän) opettaja-opistoista sekä ruotsinkielisestä Högvalla seminariumista. Helsingin kotitalousopettajaopistosta valmistui kotitalousopettajia pääasiassa yleisivistävään kouluun. Alan koulutuksen (kotitalous- ja ravitsemustieteet) saaminen vuonna 1946 Helsingin yliopiston maatalous-metsätieteellisen tiedekuntaan oli tärkeää alan koulutuksen kehittymiselle. Useissa maissa korkeimmat kotitalousalan tutkinnot ovat alemman yliopistotutkinnon tasoisia. Suomessa, Yhdysvalloissa, Saksassa, Hollannissa ja Kanadassa on mahdollista suorittaa kotitalousalan ylempi yliopistotutkinto. (Varjonen 1995, Maa- ja metsätalousalan koulutuksen kehittämistyöryhmän muistio 1996, Heinonen 1998, Lepistö 1990, Sysiharju 1995.)

1960- ja 1970-lukujen yhteiskunnallisessa murroksessa kotitalouksien toiminta muuttui, kun naiset menivät palkkatyöhön kodin ulkopuolelle. Osa kotitöistä siirtyi julkisen vallan ylläpitämiin laitoksiin lasten päivähoidon, työpaikkaruokailun, kouluruokailun jne. muodossa. Syntyi ns. laitosala, johon kuului puhdistus-, ravitsemis- ja hoitotehtäviä. Vuonna 1968 maassamme oli 29 emäntäkoulua, 7 kotitalouskoulua ja 24 talouskoulua eli yhteensä 60 alan oppilaitosta. Oppilaitosten määrä nousi vielä hetkellisesti 1970-luvulla, mutta siitä lähtien niiden määrä on supistunut lakkauttamisien ja yhdistymisten myötä. Enimmillään maassamme oli 79 kotitalousalan oppilaitosta, 1980-luvulle tultaessa niitä oli 55 ja 1990-luvun alussa 51. Lisäksi 16 ammattioppilaitosta on antanut alan opetusta. (Vasara 1992, Varjonen 1995, Korkiakangas 2000.)

Matkailualan koulutuksessa on kansanopistoilla maassamme pisimmät perinteet. Alan koulutus aloitettiin 1960-luvun lopulla yksivuotisena yleisivistävänä matkailulinjana. Matkailupalvelujen ammatillista koulutusta ovat pääasiassa järjestäneet Porvoon matkailualanoppilaitos ja kauppaoppilaitokset.

Hotelli- ja ravintola-alan koulutus laajeni 1960-luvulla, kun kuntia velvoitettiin järjestämään sekä ylläpitämään ammattikoulupaikkoja. Mikäli kaupunki- tai kauppalakunnassa henkikirjoitettujen asukkaiden määrä ylitti 20 000:n, tuli yleisessä ammattikoulussa olla metallityö-, konekorjaus-, sähkö-, puutyö-, rakennus-, ompelu- ja ravintotalousosastot tai erilliset tytöille ja pojille tarkoitetut koulut, joihin voitiin vuosittain ottaa vähintään yhdeksän uutta oppilasta kutakin täyttä 2 000 henkikirjoitettua asukasta kohden. (L 184/1958.) Suomen Hotelli- ja ravintolakoulu oli alan ainoa ammatillinen erikoisoppilaitos vuoteen 1969 saakka. Alan esimieskoulutusta varten perustettiin vuonna 1969 Hotelli- ja ravintolaopisto, nykyiseltä nimitään Haaga Instituutin ammattikorkeakoulu. Uusia hotelli- ja ravintola-alan oppilaitoksia perustettiin 1970- ja 1980-luvuilla lisää 12, niin että vuonna 1992 maassamme oli 16 hotelli- ja ravintolaoppilaitosta sekä 108 ammattioppilaitosta, joissa annettiin alan opetusta. Maan viiden merimiesammatti-

koulun laivojen taloushenkilökunnan tietopuolinen ja käytännöllinen ammat-
tiopetus kuului myös alan koulutukseen, mutta 1990-luvulle tultaessa tätä
koulutusta järjestetään enää kahdessa merimiesammattioppilaitoksessa Rau-
malla ja Kotkassa. (Majoitus-, ravitsemis- ja puhdistuspalvelualan ... 1992.)

Väliaikaista ammatillista koulutusta järjestettiin vuosina 1976–1987.
Koulutus käynnistyi ensisijaisesti kehitysalueilla ja sen tarkoituksena oli
täyttää suurten ikäluokkien aiheuttamaa koulutuspaikkavajetta ja toimia
osana maamme työllisyyspolitiikkaa. Väliaikainen koulutus liitettiin yhdeksi
osaksi keskiasteen ammatillisen koulutuksen järjestelmää. Vuosina 1982–
1983 valtioneuvosto siirsi väliaikaisen koulutuksen painopisteen Etelä-Suo-
men lääneihin, mutta painopistealueina olivat Uudenmaan ja Turun ja Porin,
Hämeen sekä Kymen läänien lisäksi myös Vaasan ja Lapin läänit. Amma-
tillisista oppilaitoksista annetun lain (487/1987) ja ammatillisten oppilai-
tosten rahoituksesta annetun lain (494/1983) ja siihen tehdyn muutoksen
(978/1986) nojalla väliaikaisesta koulutuksesta tuli koulutusjärjestelmän
pysyvä osa. Väliaikaisen koulutuksen aikana perustettiin hotelli- ja ravin-
tola-alalle useita uusia oppilaitoksia ja kotitalousoppilaitosten aloituspaikka-
määriä lisättiin. (Väliaikaisen koulutuksen työryhmän muistio: 34, OPM
1987, 2–6.)

Keskiasteen koulunuudistus vuosina 1985 ja 1986

Keski-asteen koulunuudistuksen (L 474/1978) tehtävänä oli sopeuttaa perus-
koulun jälkeinen koulutus yhteen lukio- ja ammatillisten oppilaitosten ope-
tuksen kanssa ottaen huomioon työelämän tarpeen. Noin 700 erinimisistä
ja kapea-alaisista opintolinjalainjoista muodostettiin 25 laaja-alaista perus-
linjaa. Jokaisella peruslinjalla koulutus jakaantui yhteisen vuoden pituisen
yleisjakson jälkeen koulu-, opisto- ja ammatillisen korkea-asteen erikoistu-
mislinjoihin, joita oli noin 230. Opiskelija valitsi peruslinjan ja yleisjakson
loppuvaiheessa peruslinjansa erikoistumislinjan. Yleisjakson ja yhden eri-
koistumislinjan kokonaisuutta sanottiin koulutusammattiksi. Kaikkien alojen
amatillisiin opetussuunnitelmiin tuli sisältyä yleissivistävää opetusta. (Räty
1987, 229–230.)

Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena oli peruskoulun ja lukion
kasvatustehtävää jatkaen tai työkokemukseen perustuen antaa yhteiskun-
nan ja työelämän sekä niiden kehittymisen edellyttämiä, ammattitaidon saa-
vuttamiseksi ja ylläpitämiseksi sekä jatko-opintojen harjoittamiseksi tar-
peellisia valmiuksia. Ammatillisen koulutuksen oli myös annettava persoon-
nallisuuden monipuolisen kehittämisen, elinympäristön ja luonnonsuojelun,
kansallisen kulttuurin edistämisen, kansainvälisen yhteistyön ja rauhan edis-
tämisen sekä sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisen kannalta tarpeel-
lisia valmiuksia sekä perehdytettävä yrittäjyyteen, yritystoimintaan ja paikal-
lisiin oloihin. Lisäkoulutuksen tavoitteena oli antaa ammatillisessa perus-
koulutuksessa tai työssä hankitun ammattitaidon ylläpitämiseksi ja kehittä-

miseksi tarvittavia valmiuksia. Oppilaitosten oli opetussuunnitelmissaan huolehdittava siitä, että lainsäädännön edellyttämiä yleistavoitteita toteutettiin kaikessa toiminnassa. (Ammatillisia oppilaitoksia, kurssikeskuksia ja oppisopimuskoulutusta varten opetussuunnitelman perusteet 1990, 4–9.) Peruslinjojen koulutusammattien ja erillisten opintolinjojen sekä ylioppilas-pohjaisten opintolinjojen opetussuunnitelmat vahvistettiin valtakunnallisesti. Ammattikasvatushallitus antoi luvan alueelliseen ja paikalliseen joustoon. Opetussisältöjen, opetusvälineistön ja oppimateriaalin kehittämisessä asetettiin painopisteeksi opetuksen pitäminen teknologian kehityksen tasalla, oppilaitosten ja työelämän yhteyksien lähentäminen sekä alueellisen ja paikallisen liikkumavaran lisääminen. Opetuksessa käytetyt oppikirjat hyväksyi ammattikasvatushallitus, opetussuunnitelman perusteisiin liittyvästä oppimateriaalista ja opetusvälineistä ammattikasvatushallitus antoi tarvittaessa määräyksiä ja ohjeita. (A 492/1987, 21 §.)

Kouluasteen tutkinnon ja riittävän työkokemuksen jälkeen oli mahdollisuus hakeutua jatkolinjoille tai täydentää opintoja muunlaisen aikuiskoulutuksen avulla. Erikoistavia opintoja oli mahdollista suorittaa myös oppisopimuskoulutuksena Työkokemusta hankittuaan kouluasteen tutkinnon suorittanut voi osallistua ammatillisiin pätevyystutkintoihin. Kouluasteisen tutkinnon suorittaneella oli mahdollisuus hakeutua saman peruslinjan opistoasteelle. Opistoasteen tutkinto antoi jatko-opintokelpoisuuden saman alan korkeakouluopintoihin. (A 275/1984 ja A 618/1987.) Opistoasteen tutkinnon suoritettuaan ja työkokemuksen hankittuaan opiskelijalla oli mahdollisuus hakeutua opettajankoulutukseen työskenneltyään alalla vuoden. Peruskoulupohjaisen opistoasteen suorittaneilla oli lisäksi mahdollisuus pyrkiä omassa kiintiössä maatalous- ja metsätieteellisen tiedekunnan kotitalouden ja elintarvikealan koulutusohjelmien, kasvatustieteellisen koulutusalan kotitalousopettajan koulutusohjelman sekä kauppatieteellisen koulutusalan koulutusohjelmien mukaisiin opintoihin. Peruskoulupohjaisen opiston suorittaneet voivat osallistua ylioppilaskirjoituksiin yksityisopiskelijoina. (Ammatillisia oppilaitoksia... 1990.)

Keskiasteen uudistukseen opettajat koulutettiin Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa. Opettajalla tuli olla valmiudet ohjaukseen, opetuksen seurantaan ja laaja-alaiseen ammatinopettamiseen. Opetuksessa painottui entistä enemmän oppilaskeskeisyys, joka edellytti opettajalta oppilaan kokonaispersoonallisuuden jatkuvaa huomioon ottamista. Opettaja oli opiskelijan auttaja oppimisvaikeuksissa, oppimisen tehostaja ja ohjaaja. Opettaja ei ollut pelkästään ammatillisten tietojen jakaja, vaan ennen kaikkea opettaja opetti opiskelijan havaitsemaan, milloin ja miten oppiminen parhaiten tapahtuu, mikä on oppimisen määrä ja tehokkuus ja kuinka opiskelija voi oppimaansa kehittää. Oppilaitoksissa siirryttiin tuntikehysjärjestelmään ja tukiopestoiminta ja erityisopetus laajenivat. Opettajia ruvettiin kouluttamaan myös uusiin erikoistehtäviin, kuten oppilaanohjaajiksi sekä kuraattorin ja osastonjohtajan tehtäviin. (AJO, vuosikertomukset 1985–1987.) Oppilaanohjauksen lähtökohtana voidaan pitää sitä, että jokaisessa

oppilaitoksessa piti olla yksi tai sitä useampi oppilaanohjaukseen erikoistunut opettaja, oppilaanohjaaja. Oppilaitosten tuli laatia oppilaanohjauksen toteuttamissuunnitelma. (Keskiasteen koulutuksen kehittämissuunnitelma 1988.) Lääninhallitus voi määrätä oppilaitoskohtaiset määrälliset tavoitteet ja se hyväksyi oppilaitoskohtaisesti aloitusryhmät kehittämisohjelman aloituspaikkatavoitteiden ja ammattikasvatushallituksen ohjeiden mukaisesti.

Keskiasteen koulunuudistuksen toimeenpano katsottiin loppuunsaateuksi vuonna 1990, jolloin laki keskiasteen koulunuudistuksen kehittämisestä kumottiin. Ennen vuosina 1985 ja 1986 tapahtunutta alojen koulutuksen keskiasteen uudistusta organisoitiin useita peruslinjojen opetussuunnitelma-kokeiluja, samoin myös keskiasteen uudistuksen jälkeen opetussuunnitelmia uudistettiin melko tiheään. Toisen asteen koulutuksen uudistaminen alkoi heti 1990-luvun alussa. Alan oppilaitoksissa oli jatkuvasti useita koulutuskokeiluja. Alojen 1980- ja 1990-luvuilla tapahtuneet keskeiset opetussuunnitelmien muutokset on kerätty liitteeseen 2.

Koulutusammatit ravitsemis- ja hotellipalvelujen sekä koti- ja laitostalouden peruslinjoilla

Keskiasteen koulutusrakenteessa hakeuduttiin peruskoulun jälkeen ravitsemis- ja hotellipalvelujen peruslinjan tai koti- ja laitostalouden peruslinjan yleisjaksolle yhteisvalinnan kautta. Yleisjakso oli koulutuksen ensimmäinen lukuvuosi, joka oli laaja-alainen ja kaikille peruslinjan oppilaille yhteinen. Yleisjakson aikana hakeuduttiin joko koulu- tai opistoasteiselle erikoistumislinjalle. Valintaan vaikutti yleisjakson opintomenestys. Erikoistumislinjoja oli ravitsemis- ja hotellipalvelujen linjalla kahdeksan ja koti- ja laitostalouden linjalla kuusi. Ne johtivat koulutusammateiksi nimettyihin tutkintoihin. Joissakin tapauksissa oli mahdollista päästä suoraan erikoistumislinjalle ilman yleisjakson suorittamista. Ylioppilaat tai lukion käyneet hakeutuivat yhteisvalinnan kautta ylioppilaspuoleisille opintolinjoille, jotka johtivat samoihin koulutusammateihin kuin erikoistumislinjat. Ylioppilaspuoleisilla opintolinjoilla ei ollut yleisjaksoa. Koulutusaika oli puoli vuotta tai vuoden lyhyempi kuin vastaava peruskoulupohjainen koulutus. (Kokin opetussuunnitelman perusteet 1988.)

Keskiasteen koulutuksen uudistuksessa vuonna 1986 koulutusammateiksi **ravitsemis- ja hotellipalvelujen peruslinjalle** tuli kaksi uutta viisivuotista opistotutkintoa, hotelli- ja ravintolaesimies ja suurtalousesimies. Kouluasteen koulutusammatteja olivat ravitsemis- ja hotellipalvelujen linjalla ravitsemistyöntekijän, tarjoilijan, messihuoltajan, kokin (ravintola- tai laivatalousala) ja kokin (suurtalousala) sekä hotellivirkailijan tutkinnot. Peruslinjan koulusteiset koulutusammatit tähtäsivät ruoanvalmistus-, tarjoilu-, annostelu-, myynti- ja puhtaanapitotehtäviin, elintarvikkeiden varastointitehtäviin tai hotellin vastaanottotehtäviin. Peruslinjan nimi kehittyi ruokahuollon ja

ravintola-alan peruslinjasta ravitsemispalvelujen linjaksi ja vuonna 1986 ravitsemis- ja hotellipalvelujen peruslinjaksi. Opistoasteen koulutukseen sisältyi yhteensä vuoden pituinen ohjattu työpaikkaharjoittelu, joka jakautui kahteen kuuden kuukauden pituiseen harjoittelujaksoon. Liitteessä 3 selvitetään keskiasteen koulutuksen uudistus ravitsemis- ja hotellipalvelujen sekä koti- ja laitostalouden peruslinjalla.

Kotitalousalan koulutuksessa keskiasteen uudistus tapahtui vuonna 1985, jolloin perustettiin **koti- ja laitostalouden peruslinja**. Oppilaitosten nimet muuttuivat koti- ja laitostalousoppilaitoksiksi vuonna 1987. Koulutusammateiksi opistoasteelle tulivat kotitalous-, ravitsemus-, siivous- ja pesulateknikon tutkinnot. Pesula-alan koulutus kuitenkin erotettiin vuonna 1986 peruslinjasta erilliseksi opintolinjaksi. Opistoasteen koulutukseen sisältyi 8 kuukauden työharjoittelu, josta 5 kuukautta oli perusharjoittelua ja 3 kuukautta erikoistumisharjoittelua. Kouluasteen koulutusammatteja olivat laitoshuoltajan, ruokataloustyöntekijän (vuonna 1988 nimi muutettiin ruokataloudenhoitajaksi), maataloemännän ja pesulatyöntekijän tutkinnot. Ruokataloudenhoitajan tutkinto antoi pätevyyden toimia ruokahuollon suoritustason tehtävissä erilaisissa laitoksissa, työpaikkaruokaloissa, henkilöstöravintoloissa ja ateriapalveluyrityksissä. Laitoshuoltajan tutkinto antoi pätevyyden työskennellä erilaisissa laitoksissa laitossiivoojana ja sairaala-apulaisena sekä majoitusliikkeissä siivous- ja palvelutehtävissä. Koulutus antoi valmiudet myös kylvettäjän tehtäviin. Maatilanemännän tutkinto antoi pätevyyden kotitalouden, kotieläintuotannon ja kotipuutarhahoidon tehtäviin. Koulutuksen suorittanut pystyi osallistumaan tilan asioita koskevaan päätöksentekoon ja tilan töihin tasavertaisena maatalousyrittäjänä. Kuitenkin jo vuonna 1988 aloitettiin kaksivuotinen maa- ja kotitalousyrittäjän opintolinjan kokeilu. Se antoi valmiuden toimia kotitalousyrittäjänä, maatalouslomittajana ja maatilanemäntänä (Liite 3). (Pesula-alan opetussuunnitelman perusteet 1988, Maatilaemännän opetussuunnitelman perusteet 1988, Ruokataloudenhoitajan opetussuunnitelman perusteet 1989.)

Pesula-alan koulutus keskiasteella

Pesula-alan koulutus suunniteltiin keskiasteen koulunuudistuksen yhteydessä koti- ja laitostalouden peruslinjan yhteyteen. Koulutusta varten laadittiin peruskoulupohjaiset pesulatyöntekijän ja pesulateknikon opetussuunnitelmat sekä ylioppilaspohjainen pesulateknikon opetussuunnitelma. Oppilaitosmuotoista pesula-alan koulutusta ei ollut aikaisemmin ollut. Pesulaliiton toimesta koulutuksen rakennetta kuitenkin tarkistettiin, koska alan edellyttämiä ammatillisia vaatimuksia ei liiton mielestä ollut suunnitellussa koulutuksessa mahdollista saavuttaa. Valtioneuvoston kehittämissuunnitelmassa 1986–1988 erotettiin pesulatyöntekijän ja pesulateknikon koulutusammatit koti- ja laitostalouden peruslinjasta erillisiksi opintolinjoiksi vuonna 1986. Vuonna 1987 tehtiin päätös pesula-alan koulutuksen uudistamisesta, ja uudet pesulatyöntekijän ja pesulateknikon opetussuunnitelmat

valmistuivat 1987. Alalla tarvittiin koulutettua henkilökuntaa pesulatyöhön, työnjohtoon, hallinnollisiin ja markkinointitehtäviin. Alan koulutus oli peräkkäinen, peruskoulupohjainen koulutusaste kesti 2 vuotta, ylioppilaspohjainen 1,5 vuotta. Opistoasteen pituus oli 2 vuotta ja sen edellytyksenä oli kouluasteen suorittaminen. Opistoasteen koulutukseen sisältyi kahden kuukauden mittainen työnjohtoon perehdyttävä erikoistumisharjoittelu. Koulutukseen haettiin yhteisvalinnan kautta. Koulutus oli mahdollista hankkia myös oppisopimuskoulutuksena. Pesulateknikoilla oli mahdollisuus pyrkiä korkeakouluopintoihin ja työkokemusta hankittuaan koti- ja laitostalousalan opettajankoulutukseen. (Pesula-alan opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet 1988. Pesulatyöntekijän ja pesulateknikon opintolinjojen opetussuunnitelmat 1988.)

Jatkolinjat

Kehittämissuunnitelmassa vuosille 1986–1988 ammattikasvatushallitus esitti, että keskiasteen ammatilliseen peruskoulutukseen kuuluu peruslinja-järjestelmän koulutusammatit ja erilliset opintolinjat sekä vastaavat ylioppilaspohjaiset opintolinjat. Muu koulutus kuului aikuisten ammatilliseen lisäkoulutusjärjestelmään. Suoritettuaan kouluasteen tutkinnon ja hankittuaan riittävän työkokemuksen opiskelijalla oli mahdollisuus hakeutua jatkolinjoille tai täydentää opintoja aikuiskoulutuksen avulla.

Alan jatkolinjoja olivat **ravitsemis- ja hotellipalvelujen linjalla** ravintolan työnjohdon, dieetikokin ja laivataloustyönjohdon jatkolinja. **Koti- ja laitostalouden peruslinjalla** jatkolinjoja olivat maaseutumatkailun, maaseutulomailun, siivoustyönohjauksen, asiakaspalvelun ja kuluttajaneuvonnan jatkolinja. (Keskiasteen koulutuksen kehittämissuunnitelma 1986–1988.)

Opetussuunnitelman perusteiden muutokset vuosina 1992 ja 1993

Ruokataloudenhoitajan, ravitsemistyöntekijän ja messihuoltajan koulutusammatista ruokapalvelun perustutkinto

Vuonna 1991 tehtiin muutos ravitsemis- ja hotellipalvelujen sekä koti- ja laitostalouden peruslinjan koulutusammattien opetussuunnitelmaan. Muutos tuli voimaan vuonna 1992. (Määräys 53/011/1991.) Koska peruslinjojen koulutussisällöissä oli paljon yhteistä ja molemmat peruslinjat kouluttivat osittain samoihin työelämän tehtäviin, päätettiin näiden peruslinjojen välistä raja-aitaa alentaa muuttamalla opetussuunnitelmien perusteita yleisjakson osalta siten, että opiskelijalla oli mahdollisuus siirtyä kumman tahansa peruslinjan erikoistumislinjoille ilman lisäsuorituksia. Opiskelijalla oli mahdollisuus suorittaa yleisjakso joko ammattioppilaitoksessa, koti- ja laitostalousoppilaitoksessa tai merenkulkuoppilaitoksessa. Yleisjakson jälkeen opiskelijalla oli mahdollisuus hakeutua ravitsemis- ja hotellipalvelujen tai koti- ja laitostalouden peruslinjan erikoistumisjaksoille, jotka kouluttivat

hotelli- ja ravintola-alan, kotitalousalan, laivatalousalan, siivousalan ja suurtalousalan tehtäviin. Peruslinjojen omaleimaisuus oli mahdollista säilyttää oppilaitoskohtaisen liikkumavaran turvin. Kansainvälisyys, kansallinen kulttuuri ja yrittäjyys liittyivät kaikkien oppiaineiden yhteyteen, ja samoin kuluttajakasvatus tuli yhdistää oppimääriin ja opiskelijoiden tuli olla tietoisia siitä, miten he omalla toiminnallaan pystyivät edistämään kestävää kehitystä.

Opetusministeriön päätöksellä (49/011/1992) nuorten ammatillisen koulutuksen rakenteesta yhdistettiin koti- ja laitostalouden peruslinjan ruokataloudenhoitajan sekä ravitsemis- ja hotellipalvelujen peruslinjan ravitsemistyöntekijän ja messihuoltajan koulutusammatit ruokapalvelujen perustutkinnoksi 1.1.1993 lähtien. Ruokapalvelujen perustutkinto antoi laaja-alaiset valmiudet toimia suurtalous-, hotelli- ja ravintola-, laivatalous- ja kotitalousalojen erilaisissa ruokatuotantoon, myyntiin ja asiakaspalveluun liittyvissä tehtävissä.

Palvelualan nuorten ammatillisen koulutuksen kokeilut

Jäykäksi osoittautuneen peruslinjarakenteen tilalle ruvettiin kehittämään 1980-luvun lopussa modulaarista tutkintorakennetta, joka mahdollistaisi mm. opintojen laaja-alaisuuden, valinnaisuuden ja joustavan suorittamisjärjestyksen. Nuorten ammatillisen koulutuksen kokeilulla etsittiin parannuksia koulutuksen ongelmakohtiin. Kokeilutoimintaa oli kolmenlaista. Joustavan koulutusrakenteen kokeilussa pyrittiin koulutus- ja tutkintorakenteen uudistuksella toteuttamaan ammatillisen koulutuksen laadullista ja määrällistä ennakointia valtakunnallisesti ja paikallisesti sekä vastaamaan työelämän erilaisiin ammattitaitovaatimuksiin. Kokeilussa pyrittiin kehittämään joustavia ja yksilöllisiä oppimiskokonaisuuksia, monipuolistamaan koulutusmahdollisuuksia sekä parantamaan koulutusjärjestelmän toimintakykyä. Kokeilut alkoivat vuonna 1991 ja päättyivät 1998. (Numminen ym. 1999, 10. Koponen 1995, 1–8.)

Opetusministeriön johtamat nuorisoasteen koulutuskokeilujen tavoitteet olivat joustavan koulutusrakenteen kokeilun kanssa samansuuntaisia. Niissä pyrittiin yleissivistävän koulutuksen ja ammatillisen koulutuksen raja-aitojen madaltamiseen oppilaitosmuotojen yhteistoimintaa lisäämällä ja luomalla koulutuksen uutta järjestelyä varten uudet toiminnan mahdollistavat säännökset. Muita ammatillisen koulutuksen kokeiluja olivat opetus- ja rakennesuunnitelmien kehittäminen ja erilaisiin tema-alueisiin liittyvät kokeilut, kuten tasa-arvon toteutuminen, luokaton opetus ja taideaineiden yhdistäminen ammatilliseen koulutukseen. (Koponen 1995, 1–8, A 392/1991.)

Palvelualan joustavan koulutusrakenteen kokeilun tavoitteena oli ravitsemis- ja hotellipalvelujen peruslinjan, koti- ja laitostalouden peruslinjan sekä elintarviketeollisuuden peruslinjan opintolinjojen kehittäminen laaja-alaisiksi, peräkkäisiksi ja joustavarakenteisiksi. Erikoistumislinjoja

vastaavaa koulutusta pyrittiin laaja-alaistaamaan ja osittain yhdistämään. Opintojen ajallinen ja sisällöllinen joustavuus, opiskelijavalinnat ja opintojen valinnaisuus ja hyväksilukeminen sekä didaktisena tavoitteena pyrki-
mys opiskelun itseohjautuvaisuuteen olivat myös kokeilujen kehittämis-
kohteena. Kokeilussa oli vuodesta 1991 alkaen mukana Pohjois-Karjalan
ammattioppilaitos, jonka kokeilussa oli mukana ravitsemis- ja hotellipalve-
lujen peruslinja, elintarviketeollisuuden peruslinja ja koti- ja laitostalouden
peruslinjaan kuuluvia laitoshuoltajia. Vuonna 1992 mukaan liittyivät
Hervannan, Pyynikin ja Pirkanmaan ammattioppilaitokset sekä Kuopion
hotelli- ja ravintolaoppilaitos sekä vuodesta 1993 alkaen Ahlmanin maata-
lous- ja kotitalousoppilaitos, Tampereen kotitalousoppilaitos sekä Pirkan-
maan hotelli- ja ravintolaoppilaitos. Kokeilussa hotelli- ja ravintolaoppi-
laitokset pyrkivät kouluttamaan opiskelijoita laaja-alaisiin tehtäviin toimi-
alalle. Tampereen oppilaitokset kokeilivat oppilaitosten välistä työnjakoa
ja yhteistyötä. Alueen kaikki kuusi oppilaitosta suunnittelivat yhteistä, laaja-
alaista koulutusohjelmaa ravitsemis- ja hotellipalvelujen sekä koti- ja laitostalouden peruslinjojen koulutusammatteihin. Tampereen kokeilussa oli mukana lähes 500 opiskelijaa ja 50 opettajaa. (Koponen 1995, 33–35, Kaila-Sayeed 1998, 36–38.)

Pohjois-Karjalassa toteutettiin kolmen peruslinjan aloitusjaksojen yhdistäminen. Opiskelijat valittiin laaja-alaiselle aloitusjaksolle, josta he opintojen aikana valikoituivat suuntautumisopintoihin. Periaatteeltaan ja tavoitteiltaan kokeilu oli rinnakkainen tekniikan alojen kokeilun kanssa, molemmat kokeilut toteutettiin samoissa oppilaitoksissa. (Koponen 18–34, Kaila-Sayeed 1998, 8–14.) Kuopion kokeilun tavoitteena oli kokeilla erikoistumislinjoja vastaavien opintojen sisältöjen yhdistämistä sekä peräkkäisen tutkintorakenteen oppilasvalintojen toimivuutta toteuttamalla moduulimuotoista opetussuunnitelmaa. Kokeilussa pyrittiin etsimään opiskelijoita paremmin motivoivia menetelmiä ja siirtymään opettajakeskeisestä luokkahuoneopetuksesta enemmän ohjaajan tehtävään lisäämällä opiskelijoiden itsenäisen työn ja sen ohjauksen osuutta. Kokeilussa noudatettiin periodiopetusta kolmen viikon jaksoissa.

Kokeilun tavoite toteutui kohtalaisen hyvin ja kokemukset olivat pääosiltaan myönteisiä. Kokeilun tuloksena oppilaitokset tulivat tietoisiksi muut-
tumisen tarpeesta ja opetussuunnitelmatyö ymmärrettiin oppilaitoksen toi-
mintaa hyödyttäväksi prosessiksi. Tosin kokeilussa yhteistyötä hankaloittivat
oppilaitoskulttuurierot, vakiintuneet toimintatavat ja perinteet sekä revii-
ritykset. Myös yhteisen jaksotuksen ja työjärjestyksen laatiminen tuotti
hankaluuksia, samoin yhteisten opettajaresurssien tehokas hyödyntäminen.
Synä olivat virkaehtokysymykset, oppilaitosten etäisyydet toisistaan sekä
tietojärjestelmien erilaisuus ja yhteensopimattomuus. Muutosvastarinta oli
ajoittain hyvinkin voimakasta. Opettajien pelko oppiaineiden tasapainon
suhteista sekä asennoituminen oppiainejakoisesta opetuksesta luopumiseen
oli ongelmallista. Asenteellista vaikeutta tuotti opettajien epäluuloinen suh-
tautuminen toisen oppilaitoksen tarjoamiin ja siellä suoritettujen kurssien

tasojen ja sisältöjen vastaavuuteen. Ongelmalliseksi koettiin vähäinen liikkumavara opintolinjojen sisällä sekä erilaisilta aloituspaikoilta tulevien opiskelijoiden erilaajuiset opinnot jatko-opintoihin kelpuuttavina. Myös opiskelijoiden kypsyys valita omia opintojaan sekä opinto-ohjauksen tehokkuus oli opettajien mielestä epäluotettavaa. Voimavarat, aika ja raha olivat kehittämistoiminnan kannalta aina riittämättömiä. (Koponen 1995, 44–46.)

Kokeilu lisäsi oppilaitoksen kontakteja elinkeinoelämään sekä yhteyksiä muihin oppilaitoksiin. Valinnaisuuden osalta havaittiin, että vain osa opiskelijoista käytti valinnaisuutta hyväksi, mikä yhdessä ja opintojen hyväksilukemisen kanssa korosti opinto-ohjauksen tarvetta. Myös opetusmenetelmät monipuolistuivat, uudet opetussuunnitelmat korostivat itseohjautuvuutta, opettajat löysivät uusia työtapoja ja opiskelun oli mahdollista siirtyä avoimiin oppimisympäristöihin. Kokeiluoppilaitokset olivat mukana asiantuntijoina toisen asteen koulutuksen uudistuksen opetussuunnitelmatyössä. Kokeilussa oli mukana 2+1-vuotinen perustutkinto, joten kokeilun opintokokonaisuudet soveltuivat 120 opintoviikon laajuisiin tutkintoihin. Kokeilun tuloksena ilmeni, että ravitsemis-, hotellipalvelujen sekä koti- ja laitostalouden erilliset tutkinnot olisi mahdollista yhdistää yhdeksi laaja-alaiseksi tutkinnoksi. Näin ei kuitenkaan käynyt, eikä uusi tutkintorakenne tältä osin vastannut kokeilun tulosta. (Koponen 1995, 44–52, Kaila-Sayeed 1998, 17.)

Kaila-Sayeedin (1998) mukaan kokeilun tulosten luotettavuutta häiritsti kokeilun lyhyt kesto ja samanaikainen uuden koulutusrakenteen suunnittelu. Uusista tutkinnoista tehtiin päätösesitykset, ennen kuin kolmevuotisissa tutkinnoissa kokeiluun osallistuneet opiskelijat ehtivät valmistua. Samasta syystä työelämältä ei ehditty saada palautetta kokeilusta valmistuneiden opiskelijoiden ammattitaidosta verrattuna peruslinjarakenteen mukaisen koulutuksen saaneiden ammattitaitoon. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla uudet tutkinnot eivät noudattaneet kokeilun kehittämislinjauksia, mikä saattoi heikentää kokeilumotivaatioita etenkin kokeilun loppuvaiheessa. (Kaila-Sayeed 1998, 17.)

Opetushallitus asetti vuonna 1992 työryhmän, jonka tehtävänä oli uudistaa hotelli-, matkailu- ja ruokapalvelujen sekä siivousalan ja kotitalousalan koulutusrakenteet. Työryhmä ehdotti koti- ja laitostalouden ja ravitsemis- ja hotellipalvelujen peruslinjojen yhdistämistä majoitus-, ravitsemis- ja puhdistuspalvelualaksi. Pesula-alan opintolinja ja talouskoulu olisivat jääneet ehdotuksen ulkopuolelle. Koulutus olisi ehdotuksen mukaan koostunut yhteisistä vuoden kestävästä orientoivista opinnoista ja vuoden kestävästä eriytyvistä opinnoista. Kaksivuotiset opinnot olisivat johtaneet restosaanin, laitoshuoltajan tai maa- ja kotitalousyrittäjän tutkintoihin. Työryhmä esitti myös, että tulevaisuudessa koulu- ja opistoasteelle olisi tullut kumpankin vain yksi nimike, kouluasteelle restosaani ja opistoasteelle restologi. Työryhmä ei ollut yksimielinen koulutusalan nimen ja tutkintojen nimien suhteen, vaan nimet olivat kompromissin tulos.

Kaksivuotisen koulutuksen ja sitä seuraavan työkokemuksen tai harjoittelun jälkeen olisi voinut hakeutua syventämään opintoja joko kokiksi,

erikoisrestosaaniksi tai opistoasteelle. Opistoasteen koulutuspituus suunniteltiin 1,5–2 vuodeksi. Opistoasteella olisi voinut hankkia esimiestaidot tai liikkeenjohdolliset taidot tai molemmat. Opistoasteen tutkintonimikkeiden ehdotettiin tässä vaiheessa pysyvän ennallaan. Työryhmän ehdotus ei kuitenkaan toteutunut, vaan opetusministeriö päätyi pitämään molemmat koulutusalat erillisinä. Toisen asteen koulutuksen uudistaminen muodostui matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla melko visaiseksi prosessiksi. (Majoitus-, ravitsemis- ja puhdistuspalvelualan koulutusrakenteen kehittäminen 1992.)

2.2 TOISEN ASTEEN KOULUTUKSEN UUDISTUS VUONNA 1995

Peräkkäinen koulutusrakenne

Toisen asteen koulutuksen muodostavat lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa sekä oppisopimuskoulutuksena suoritettavat opinnot. Valtioneuvoston ammatillisen koulutuksen koulutuspituuksista sekä opetusministeriön nuorten ammatillisen koulutuksen rakenteesta tekemien päätösten mukaan siirryttiin peruskoulupohjaisessa ammatillisessa koulutuksessa vuodesta 1995 alkaen peräkkäiseen koulutusrakenteeseen. Tällöin opisto- ja ammatillisen korkea-asteen koulutukseen edetään perustutkinnon suorittamisen jälkeen.

Kehittämissuunnitelmassa vuosina 1991–1996 olivat nuorten ammatillisen koulutuksen painopistealueina koulutustason nostaminen, koulutuksen laadun parantaminen, koulutusrakenteen joustavuuden lisääminen ja jatko-opintomahdollisuuksien kehittäminen sekä toiminnan tehostaminen. Samalla päätösvaltaa siirrettiin alue- ja paikallishallintoon. Koulutuksen rakennetta ja mitoitusta koskevat tavoitteet määriteltiin yleisemmällä tasolla, valtakunnallinen mitoitus suoritettiin koulutusalojen sijasta koulutuslohkoittain.

Ammatillisen liikkuvuuden ja työvoiman joustavan käytön parantamiseksi koulutus muodostettiin laajemmiksi kokonaisuuksiksi, mutta kuitenkin niin, että erikoistuva ammattitaito ja osaaminen saavutetaan koulutuksessa. Koulutusorganisaatioiden kehittämisen avainsanoja olivat tuloksellisuus, johtajuus, joustavuus, kansainvälisyys ja laatu. Koulutussisältöjen valinnaisuutta lisättiin, ja mahdollisuuksia yksilöllisten opintokokonaisuuksien muodostamiseen yli oppilaitosmuotorajojen parannettiin ja yhteistyötä koulumuotojen välillä lisättiin. Opiskelijoiden itsenäisen, omatoimisen opiskelun osuutta lisättiin ja opettajan työn painopistettä siirrettiin opiskelun ohjaamiseen. Oppilaitosten opettajien käytännön työelämään tutustumista lisättiin. (Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma 1991–1996.)

Opetuksen kehittämisessä toisen asteen uudistus painotti entisten opintojen hyväksiluettavuutta, luokattomuutta, monipuolisia opiskelutapoja, oppilaitosten välistä yhteistyötä, monipuolisia opiskelija-arviointimenetelmiä, erityisopetuksen lisäämistä, opiskelijan yksilöllisiä valintoja ja työ-

elämäyhteyksien lisäämistä. Yhteisten opintojen tehtävänä ammatillisessa koulutuksessa oli laajan ammattisivistyksen muodostaminen, nuoren kasvun ja kehityksen tukeminen, jatko-opintokelpoisuuden ja elinikäisen oppimisen turvaaminen sekä ajankohtaisten teemojen sisäistäminen. (Mts. 10–11.)

Toisen asteen koulutuksen keskeiset muutokset Suomessa ja myös kansainvälisesti koskivat ammatillisen koulutuksen aseman, arvostuksen ja imagon parantamista ja nostamista yhtäläiseksi vastaavan yleissivistävän koulutuksen kanssa sekä ammatillisen koulutuksen rakenteellista uudistamista. Uudistus syntyi ammattikorkeakouluverkon vakinaistumisen varjossa, mikä antaa viitteitä siihen, että ammatillinen koulutus oli myös sisäisesti selvästi eriytyvä arvotuksen kannalta. (Vuorenmaa 2001.)

Ammatillisen koulutuksen linjarakennetta laaja-alaisesti perus- ja erikoistumislinjojen määrää vähentämällä. Peruskoulupohjaisen ammatillisen koulutuksen koulu- ja opistoasteen osittain rinnakkainen rakenne muutettiin peräkkäiseksi. Koti- ja laitostalous muuttui **koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualaksi** ja ravitsemis- ja hotellipalvelut muuttuivat **hotelli-, ravintola- ja suurtalousalaksi**. Nämä yhdessä muodostivat **ravitsemis- ja talousalan lohkon**. Se käsitti hotelli- ja ravintola-, suurtalous-, laivatalous-, kotitalous-, siivous- ja pesula-alat. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet, hotelli-, ravintola- ja suurtalousala 1995.) Lohkon kaksi- ja kolmivuotiset perustutkinnot alkoivat 1995 ja kolmivuotiset opistotutkinnot aloitettiin vuonna 1996. Opistotutkinnot sulautuivat kuitenkin vuoteen 2000 mennessä joko ammattikorkeakoulututkintoihin tai toisen asteen tutkintoihin, joten kolmivuotiset opistotutkinnot olivat voimassa vain parille vuosikurssille. Tutkintojen laajuus määriteltiin sekä vuosina että opintoviikkoina. Yksi opintovuosi sisälsi 40 opintoviikkoa, yksi opintoviikko vastasi opiskelijan 40 tunnin työpanosta. Tutkintojen sisäinen rakenne oli modulaarinen, mikä lisäsi joustavuutta ja valinnaisuutta ja helpotti hyväksilukemista. Vuodesta 1998 alkaen ravitsemis- ja talousalan lohko muuttui **matkailu-, ravitsemis- ja talousalaksi**. Liitteessä 4 on selvitetty toisen asteen koulutuksen rakenne ravitsemis- ja talousalan lohossa.

Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perus- ja opistotutkinnot

Toisen asteen perustutkinnot olivat aikaisempia laaja-alaisempia, monipuolisempia ja joustavampia. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa oli mahdollista suorittaa kaksi- tai kolmivuotinen perustutkinto. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala vastasi aikaisemman rakenteen ravitsemis- ja hotellipalvelujen peruslinjaa. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan toisen asteen tutkintoja ovat **hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinto (80 ov)**. Se sisältää aikaisemman rakenteen kaksivuotisten tutkintojen ruokapalvelujen perustutkinnon ja tarjoilijan koulutuksen sekä ravitsemis- ja hotellipalvelujen peruslinjan muiden tutkintojen kaksi ensimmäistä vuotta. Tutkinto antoi monipuoliset valmiu-

det toimia hotelli- ja ravintola-alan, ruokapalvelualan ja laivatalousalan ruoanvalmistus-, myynti- ja palvelutehtävissä.

Ruokapalvelun perustutkintoon (80 + 40 ov) sisältyy kokin (suurtalous) ja kokin (ravintola- ja laivakokin) kolmivuotinen koulutus. Tutkinto antoi valmiudet toimia ruoanvalmistustehtävissä erilaisten ravitsemisliikkeiden, ruokapalveluyksiköiden ja laivojen keittiöissä. **Myynti- ja asiakaspalvelun perustutkinto (80 + 40 ov)** sisältää hotellivirkailijan koulutuksen. Tutkinto antoi valmiudet toimia hotellin ja ravintolan myynti- ja asiakaspalvelutehtävissä tai matkailun ohjelmapalvelutehtävissä.

Ruokapalvelun sekä myynti- ja asiakaspalvelun perustutkinnot pohjautuvat opetussuunnitelmallisesti hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkintoon, minkä vuoksi tutkinnon laajuus on ilmaistu muodossa 80 + 40 ov. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinnon suorittanut voi täydentää ruokapalvelun perustutkinnon tai myynnin ja asiakaspalvelun perustutkinnon opintojaan siten, että hän suorittaa vain 40 ov:n opinnot.

Perustutkinto antoi peruskoulupohjaiselle opiskelijalle kelpoisuuden jatkaa opintoja opistoasteella ja ammatillisella korkea-asteella. Opistoasteen ja ammatillisen korkea-asteen tutkinnot antoivat peruskoulupohjaiselle opiskelijalle yleisen jatko-opintokelpoisuuden. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 1995, Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala 13.)

Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan opistotutkintoon (120 ov) sisältyvät hotelli- ja ravintolaesimiehen sekä suurtalousesimiehen tutkinnot. Tutkinto antoi monipuoliset valmiudet toimia hotelli- ja ravintola-alan, ruokapalvelualan ja laivatalousalan työnjohto-, suunnittelu-, tuotekehitys-, tiedotus-, myynti- ja markkinointitehtävissä. **Restonomien (120 ov ylioppilastutkinnon suorittaneille)** tutkinto antoi valmiudet hotelli- ja ravintola-alan liikkeenjohdollisiin tehtäviin. Tutkinto oli mahdollista suorittaa ainoastaan väliaikaisena ammattikorkeakoulun tutkintona. (Mts. 12.)

Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalalla voi lisäksi suorittaa aikuiskoulutusjärjestelmän ammatti- ja erikoisammattitutkintoja, joita ovat hotellipalvelun ja ravintolapalvelun ammattitutkinnot (aikaisemmalta nimeltään myynnin ja asiakaspalvelun ammattitutkinto), kokin ammattitutkinto, dieetikokin ja baarimestarin ja hotelli-, ravintola- ja suurtalous-esimiehen erikoisammattitutkinnot. (L 306/1994 ja Aikuisten näyttötutkinnot 1999, 13.)

Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perus- ja opistotutkinnot

Vuoden 1995 koulutusrakenteessa koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluala vastasi aikaisemman rakenteen koti- ja laitostalouden peruslinjaa. **Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkintoon (80 ov)** sisältyivät aikaisemman rakenteen kaksivuotiset tutkinnot: ruokapalvelujen perustutkinto, maa- ja kotitalousyrittäjä sekä laitoshuoltaja. Tutkinto antoi monipuoliset valmiudet toimia ruoanvalmistus-, puhdistus- ja asiakaspalvelutehtävissä erilaisissa laitoksissa, yrityksissä ja kotitaloudessa. Tutkinnossa

voi suuntautua kotitalouspalvelujen, ravitsemispalvelujen ja puhdistuspalvelujen tehtäviin. Tutkinnossa voi lisäksi suuntautua mm. tuotekehitys-, huolenpito-, tekstiilienhoito-, kiinteistöhoito-, toimisto-, ympäristöhuolto ja maaseutumatkailutehtäviin. **Tekstiilihuoltajan perustutkinto (80 ov)** korvaa aikaisemmin erillisenä opintolinjana olleen tekstiilihuoltajan kaksivuotisen tutkinnon. Tutkinto antoi monipuoliset valmiudet toimia pesulan monitoimiyöntekijänä ja tekstiilihuollon palvelutehtävissä. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 1995, Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluala.)

Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan opistotutkinnossa (120 ov) yhdistyivät aikaisemman rakenteen kotitalousteknikon, ravitsemusteknikon ja siivousteknikon tutkinnot. Tutkinto antoi laaja-alaiset valmiudet kotitalous-, ravitsemis- ja puhdistuspalvelujen työnjohto-, tiedotus-, tuotekehitys-, suunnittelu-, koulutus-, neuvonta-, myynti- ja markkinointitehtäviin. **Pesulateknikon tutkinto (120 ov)** vastasi aikaisempaa pesulateknikon tutkintoa. Tutkinto antoi valmiudet tekstiilihuoltoalan työnjohto-, tiedotus-, tuotekehitys-, suunnittelu-, myynti- ja markkinointitehtäviin. Kaikki uudet tutkinnot ovat aikaisempia tutkintoja laaja-alaisempia, monipuolisempia ja joustavampia. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet, koti... 15.)

Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinto ja tekstiilihuoltajan perustutkinto antavat peruskoulupohjaisille opiskelijalle kelpoisuuden jatkaa opintoja opistoasteella ja ammatillisella korkea-asteella. Opistoasteen ja ammatillisen korkea-asteen tutkinto antaa peruskoulupohjaiselle yleisen jatko-opintokelpoisuuden. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinnon suorittanut voi täydentää opintojaan suorittamalla kolmivuotisen hotelli-, ravintola- ja suurtalousalaan kuuluvan ruokapalvelun perustutkinnon (80 + 40 ov) tai myynti- ja asiakaspalvelun perustutkinnon (80 + 40 ov). Myös luonnonvara-alan koulutukseen kuuluva maatalousyrittäjä (80 + 40 ov) tarjosi mahdollisuuden kolmivuotisen perustutkinnon suorittamiseen. (Mts. 16.) Perustutkinnot voidaan suorittaa myös aikuisten tutkintoina. Muina aikuiskoulutusjärjestelmään kuuluvina tutkintoina voidaan suorittaa laitoshuoltajan ja tekstiilihuollon ammattitutkinnot sekä siivoustyönohjaajan ja siivousteknikon erikoisammattitutkinnot. (L 306/1994 ja Aikuisten näyttötutkinnot 1999, 14.)

Valtioneuvosto päättää koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista sekä yhteisistä opinnoista ja niiden laajuudesta. Opetushallitus päättää koulutusaloittain ja tutkinnoittain 12 §:n 2 momentissa tarkoitettujen opintojen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä (opetussuunnitelman perusteet). Opetussuunnitelman perusteet voidaan antaa erikseen nuorten ja aikuisten koulutusta varten. (L 630/1998, 13 §.) Koulutuksen järjestäjän tulee hyväksyä koulutusta varten opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma hyväksytään erikseen suomenkielistä, ruotsinkielistä ja saamenkielistä sekä tarvittaessa muulla kielellä annettavaa opetusta varten. Opetussuunnitelma tulee laatia siten, että se antaa opiskelijalle mahdollisuuden yksilöllisiin opintoja koskeviin valintoihin tarvittaessa myös muiden ammatillisen koulutuksen ja muun koulutuksen järjestäjien antamaa opetusta hyväksi käyttäen. (L 630/1998, 14 §.) Koulutuksen järjestäjän tulee varmistaa, että oppilaitoksen opetussuunnitelma noudattaa kansallista opetussuunnitelma-asiakirjaa. Oppilaitokset ja työelämä laativat yhteistyössä kirjallisen oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman, jonka tulee olla koulutuksen järjestäjän, opettajien, opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien käytössä.

Koulutuksen järjestäjän tulee antaa opiskelijoille tieto suoritettavista tutkinnoista ja niiden muodostumisen keskeisistä periaatteista ja sisällöistä, koulutuksen järjestämismuodosta ja -paikoista, työajoista, koulutuksen järjestäjän koulutustarjonnasta ja yhteistyöstä muiden koulutuksen järjestäjien sekä muiden yhteisöjen tai säätiöiden kanssa. Opiskelijaksi pyrkiville tulee antaa vastaavat tiedot soveltuvin osin. (A 811/1998, 3 §.) Opetussuunnitelmalla on tiedottava ja markkinoiva tehtävä. Opetussuunnitelmalla on tiedottava merkitys mm. silloin, kun opiskelijat valitsevat oppilaitoksen, jossa aikovat opintonsa suorittaa. (Hätönen 2000, 26.)

Opetussuunnitelman perusteet ovat lakiin verrattava normi, jota koulutuksen järjestäjät eivät voi millään perusteella jättää noudattamatta. Tällä normilla varmistetaan osaltaan koulutuksellinen perusoikeuksien, tasa-arvon, opetuksellisen yhteneväisyyden ja laadun sekä oikeusturvan toteutuminen ja valtakunnallisesti yhtenevä ammattitaito. (Hotelli- ja ravintola-alan perustutkinto 2000, 108.) Tämän normin pohjalta koulutuksen järjestäjä laatii opetussuunnitelman, jossa voidaan ottaa huomioon oppilaitoksen erityispiirteet ja paikalliset olosuhteet.

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on välittää koulutuspoliittisia tavoitteita ja osoittaa valtakunnallisesti yhtenevän ammattitaidon, ydintaitojen muun muassa oppimaan oppimisen, sekä kansalaisena toimimisen vaatimukset. Lisäksi perusteet ovat pohjana arvioinnille. Opetussuunnitelman perusteiden normiosassa on määritelty koulutuksen tehtävä ja tavoitteet sekä tutkinnon ja koulutusohjelmien tavoitteet, tutkinnon muodostuminen, opintojen tavoitteet, keskeiset sisällöt ja arviointi. Lisäksi perusteet sisältävät opiskelija-arviointia, työssäoppimista, opinto-ohjausta, erityisopetusta, maahanmuuttajien koulutusta sekä oppisopimus-

koulutusta ja oppilaitoksen opetussuunnitelmaa koskevia määräyksiä. (Mts. 108.) Opetussuunnitelma sisältää myös oppilaitoksen laatimat valinnaiset ja vapaasti valittavat opinnot.

Opetussuunnitelman tulee olla sellainen, että se antaa opiskelijalle orientaatioperustan, jonka avulla opiskelija voi suunnitella opintojensa kulun. Siinä kuvataan ne puitteet ja järjestelyt, joiden rajoissa opiskellaan. (Hätönen 2000, 26.)

Opetusjärjestelyt toisen asteen koulutuksen uudistuksessa

Opetusjärjestelyillä tarkoitetaan kaikkia niitä tekijöitä, joilla luodaan puitteet opettamiselle ja oppimiselle. Oppilaitosten, koulutusyksiköiden ja opetuspisteiden yhteistoimintaa, lähi- ja etäopetuksen määrää ja opiskeluun käytettyä aikaa, kansainvälisyyttä, valinnaisuutta, opinto-ohjausta, opiskelija-arviointia, työharjoittelua ja työssäoppimista nimitetään yhteisesti opetusjärjestelyiksi. Opetusjärjestelyjen avulla mahdollistetaan oppilaitoskohtainen opetussuunnitelman toteuttaminen. Opettajakeskeisestä toiminnasta siirryttiin entistä enemmän opiskelijakohtaisiin toimintoihin, etä- ja monimuoto-opetuksen hyödyntämiseen. Kun opetusjärjestelyt suunnitellaan ja hoidetaan hyvin, on opetus laadukasta ja opiskelija ottaa itselleen aktiivisen roolin oppimisprosessissa.

Opinto-ohjaus ja opiskelijan oikeusturva

Opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden mukaan opiskelijaa ohjataan opiskelussa, ammatillisessa suuntautumisessa ja oman elämän hallinnassa. Opiskelijaa ohjataan toimimaan oppilaitosyhteisössä ja suunnittelemaan opintonsa ja seuraamaan opintosuoritustensa kehittymistä. Ohjauksen avulla edistetään opiskelijan vastuullisuutta sekä opiskelussa että koulutuksen jälkeisissä elämäntilanteissa. Opinto-ohjaus on koko oppilaitoksen tehtävä. Tutor-toiminta täydentää opinto-ohjausta, josta päävastuu on opinto-ohjaajalla. Oppilaitos laatii opinto-ohjaussuunnitelman ja varaa opinto-ohjausta varten voimavaroja 1/2–1 opintoviikkoon opiskelijan tarpeiden mukaan. Opinto-ohjauksen tulee tukea opiskelijoiden sitoutumista opiskeluun ja vähentää keskeyttämisää. Sen tulee myös edistää yhteiskunnallista, koulutuksellista ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet, hotelli-, ravintola- ja suurtalousala 1995, 88.) Asetuksen (A 811/1998, 4 §) mukaan opinto-ohjauksena opiskelijalle annetaan henkilökohtaista ja muuta tarpeellista opintojen ohjausta. Opinto-ohjauksesta määrätään opetussuunnitelmassa.

Opiskelijan arviointi

Arvioinnilla ohjataan ja kannustetaan opiskelijaa myönteisesti omien tavoitteidensa saavuttamiseen ja kehitetään opiskelijan itsearviointitaitoja.

Opiskelijan oppimista ja työskentelyä tulee arvioida monipuolisesti. (L 630/1998, 25 §.) Opiskelijan arvioinnin tehtävänä on opiskelijan ohjauksen lisäksi tuottaa tietoa opiskelijoiden osaamisesta opettajille, työnantajille ja jatko-opintoihin pyrkimistä varten (OPH:n määräys 29/011/1999). Arvioinnista päättää arvioitavien opintojen opetuksesta vastaava opettaja tai vastaavat opettajat yhdessä. Työpaikalla järjestettävien koulutusjaksojen arvioinnista päättävät opetuksesta vastaava opettaja ja työnantajan nimeämä henkilö yhdessä. Opiskelijalla on oikeus saada tieto arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta häneen. Oppisopimuskoulutuksessa tietopuolisten opintojen arvioinnista päättää opettaja, tai jos opettajia on useita, opettajat yhdessä, ja työpaikalla tapahtuvassa koulutuksessa työnantajan nimeämä henkilö. Koulutuksen järjestäjä päättää tietopuolisten opintojen ja työpaikalla tapahtuvan koulutuksen arviointien yhdistelmästä. (A 811/1998, 11 §.)

Koulutuksen kansainvälistyminen

Kansainvälisyys ja kansainväliset yhteydet ovat perinteisesti olleet osa hotelli- ja ravintolaoppilaitosten ohjelmaa. Koti- ja laitostalousoppilaitoksissa kansainvälistymiseen panostettiin 1990-alkupuolella, työ aloitettiin yhteysien luomisella ja suunnitelmien laatimisella. Molemmilla aloilla kansainvälistymisen tavoitteena on ollut toiminta ulkomaalaisten kanssa vuorovaikutuksessa asiakas- yms. tilanteissa sekä selviytyminen ammatti-tehtävissä myös ulkomailla. Tärkeimpinä toimintamuotoina kansainvälistymisessä ovat olleet opiskelija- ja opettajavaihdot sekä ulkomailla tapahtuva harjoittelu.

Kehittämissuunnitelman 1991–1996 mukaan kieltenopetusta, kulttuurien tuntemusta, vieraskielistä opetusta sekä kansainvälistyvän ja lisääntyvän kanssakäymisen kannalta tärkeää opetusta lisättiin ja kehitettiin kaikilla koulutusasteilla. Kansainvälistä ammattikirjallisuutta, lehtiä ja muuta aineistoa hankittiin kirjastoihin. Vieraskielistä opetusta on toisella asteella ollut jonkin verran, lähinnä lyhyitä ruoka- ja juomakulttuuriin tai markkinointiin ja viestintätaitoon liittyviä kursseja. Joissakin koti- ja laitostalousoppilaitoksissa on mahdollista suorittaa talouskoulu englannin, venäjän ja saksan kielellä. Myös englanninkielisiä siivouskursseja on pidetty. (Kehittämissuunnitelma 1991–1996, 14–15. Hotelli- ja ravintolaoppilaitosten ja koti- ja laitostalousoppilaitosten kansainvälinen toiminta 1994, 1.8.)

Vuonna 1994 tehdyn alan oppilaitosten kansainvälistä toimintaa koskeneen selvityksen mukaan niissä oppilaitoksissa, joissa kansainvälistymiselle ja kansainväliselle toiminnalle oli asetettu selkeät tavoitteet, olivat tavoitteet myös toteutuneet ainakin tyydyttävästi. Selvityksen mukaan (1994) puutteellinen kielitaito oli yksi kansainvälistymisen este. Muita esteitä oli rahojen vähyys ja ajan niukkuus. Yleensä oppilaitoksissa kansainvälisyysasioita organisoivat kielten opettajat. Hotelli- ja ravintolaoppilaitosten rehtoreista kolmasosa oli jäsenenä EUHOFA:ssa, (International Association of Hotel School Directors) ja puolet oli mukana AEHT:ssa, Euroopan hotelli-

koulujen järjestössä. Osa koti- ja laitostalousoppilaitosten opettajista kuului henkilöjäsenenä kansainväliseen kotitalousliittoon (International Federation of Home Economics, IFHE).

2.4 UUSI VUOSITUHAT – KOULUTUSALALLE VIISI UUTTA PERUSTUTKINTOA

Kehittämissuunnitelman 1999–2004 mukaan työelämän, teknologian ja työorganisaatioiden nopeat muutokset ja kansainvälinen liikkuvuus asettavat koulutuksen kehittämislle muutospainetta. Opiskelijoiden työelämään sijoittuminen, ammatillinen osaaminen, ammatillisen liikkuvuuden tavoitteet ja jatko-opintoväylät ovat koulutuksen kehittämisen kohteena. Ammatilliseen peruskoulutukseen tullaan kehittämään näytöt osaamisen laadun varmistamiseksi. Näytöillä tarkoitetaan koulutuksen aikana yhteistyössä työelämän kanssa järjestettäviä suorituksia, joissa opiskelija osoittaa, miten hyvin opintojen tavoitteet ja työelämän edellyttämä ammattitaito on saavutettu. Ammatillisen koulutuksen ja lukioiden yhteistyön avulla on lukio-opintojen suorittaminen ammatillisen koulutuksen opiskelijoille entistä joustavampaa ja saavutettavampaa. (Koulutus ja tutkimus 1999–2004, 9–18.)

Työpaikoilla tapahtuva oppiminen on keskeinen osa ammatillista koulutusta. Työssäoppimisen toteuttaminen edellyttää yhteistyötä koulutuksen järjestäjien, oppilaitosten ja työpaikkojen välillä sekä tiedottamista ja opettajien ja työpaikkaohjaajien koulutusta. Perustutkintojen uudistamisen keskeisenä tavoitteena on pidetty koulutuksen laadun ja työelämävastaavuuden parantamista, tutkintojen laaja-alaistamista ja ensisijaisesti opiskelijoiden työelämään ja jatko-opintoihin sijoittumista. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmissa kiinnitetään huomiota siihen, että lähiopetuksen määrä on riittävä. Tavoitteena on, että ammattikorkeakoulun uusista opiskelijoista toisen asteen ammatillisen koulutuksen suorittaneita on noin 1/3. (Koulutus ja tutkimus 1999–2004, 9–18.)

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisen peruskoulutuksen laajuus muuttui 120 opintoviikoksi syksyllä 2000. Ammatillisena peruskoulutuksena suoritettaviin perustutkintoihin sisältyy vähintään 20 opintoviikon eli puolen vuoden mittainen työssäoppimisen jakso. Perustutkinnot voidaan suorittaa sekä ammatillisena peruskoulutuksena että aikuisten näyttötutkintoina. Tutkintoihin liittyvät näytöt suunnitellaan ja järjestetään yhteistyössä elinkeino- ja muun työelämän kanssa. Tutkinnon suorittaneella tulee olla sekä laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet alan eri tehtäviin että erikoistuneempi osaaminen ja työelämän edellyttämä ammattitaito yhdellä tutkinnon osa-alueella. (Opetusministeriön päätös 212/430/1998.)

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutustoimikunta valmisti alan tutkinnonuudistusta kaikissa vuoden 1998 aikana pidetyissä kokouksissaan. Perustutkintojen ja koulutusohjelmien määrät sekä tutkintonimikkeet nousivat keskustelujen keskeisiksi aiheiksi. Matkailualan koulutuksen koko-

naisuus ja tutkinnon sijoittuminen koulutusalarakenteeseen, suurtalous- ja ruokapalvelualan nimen muuttaminen catering-alaksi, kahden koulutusohjelman tarpeellisuus cateringalan sekä kotitalous- ja kuluttajapalvelujen perustutkinnoissa sekä siivous- ja tekstiilihuoltoalan koulutuksen erottaminen kahdeksi eri perustutkinnoksi herättivät paljon keskustelua. Samalla pohdittiin myös ammattitutkintojen suhteuttamista perustutkintoihin. Koulutustoimikunta päätti ehdottaa alan uusiksi tutkinnoiksi viittä eri tutkintoa, jotka opetusministeriö hyväksyi vuonna 1999. (Matkailu, ravitsemis- ja talousalan koulutustoimikunnan pöytäkirja 6/1998, 2.12.1998.)

Kokki, tarjoilija ja hotellivirkailija palasivat tutkintonimikkeinä takasin käyttöön. Nimikkeiden palauttaminen oli alan työelämältä tullut toivomus. Suurkeittiöalan nimeksi tuli catering-ala. Matkailuala sai oman, uuden perustutkinnon. Aiemmin matkailualan ammattitutkinto on ollut mahdollista suorittaa aikuiskoulutuksena kaupan ja hallinnon alan tutkintona. Kotitalousalan perustutkinnoksi tuli kotitalous- ja kuluttajapalvelujen perustutkinto. Puhdistuspalveluala irtaantui kotitalousalasta omaksi alakseen ja sai oman tutkinnon. Uudet matkailu-, ravitsemis- ja talousalan perustutkinnot ovat seuraavat:

- **Matkailualan perustutkinto**, jonka koulutusohjelmia ovat matkailun ohjelmapalvelut sekä matkailun myynti- ja neuvontapalvelut, tutkintonimikkeinä matkailupalvelujen tuottaja ja matkailuvirkailija
- **Catering-alan perustutkinto**, jonka koulutusohjelmia ovat ruoka- ja asiakaspalvelu sekä suurtalouden ruokatuotanto, tutkintonimikkeinä palveluvastaava ja suurtaloukokki
- **Hotelli- ja ravintola-alan perustutkinto**, jonka koulutusohjelmia ovat hotellipalvelu, ravintolan ruokatuotanto ja ravintolapalvelu, tutkintonimikkeinä hotellivirkailija, ravintolakokki ja tarjoilija
- **Kotitalous- ja kuluttajapalvelujen perustutkinto**, jonka koulutusohjelmia ovat kotitalouspalvelu ja kuluttajapalvelu, tutkintonimikkeinä kotitalousyrittäjä ja tuoteneuvoja
- **Puhdistuspalvelujen perustutkinto**, jonka koulutusohjelmia ovat siivousala ja tekstiilihuolto, tutkintonimikkeinä toimialahuoltaja ja tekstiilihuoltaja. (Opetusministeriön päätös 5/011/1999.)

Uudet kolmivuotiset perustutkinnot antavat jatko-opintokelpoisuuden ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin. Myös näyttötutkintona suoritettu ammatillinen perustutkinto antaa opintoja varten riittävät tiedot ja valmiudet ja kelpoisuuden yliopisto-opintoihin. Ennen päätöksen voimaantuloa aloitettiin ammatilliseen peruskoulutukseen sovelletaan koulutuksen alkamisajankohtana voimassa olleita tutkintoja ja niille vahvistettuja opetussuunnitelman perusteita. Näyttötutkinto voidaan suorittaa näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen alkamisajankohtana voimassa olleen tutkintorakenteen mukaisesti. (Opetusministeriön päätös 5/011/1999.)

2.5 AMMATILLINEN AIKUISKOULUTUS

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan aikuiskoulutusta järjestetään ammatillisissa oppilaitoksissa, ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa ja muissa oppilaitoksissa, kotitalousneuvontajärjestöissä sekä oppisopimuskoulutuksena. Ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisestä valtioneuvosto teki periaatepäätöksen vuonna 1978, jolloin vahvistettiin maamme aikuiskoulutuspolitiikan yleislinjat. Vuoden 1987 laki ammatillisista oppilaitoksista (487/1987, 2 §) antoi ammatillisille oppilaitoksille mahdollisuuden järjestää aikuiskoulutuksena ammatillista jatko- ja peruskoulutusta. Ammatilliset oppilaitokset perustivat erityisiä aikuiskoulutusosastoja ja aloittivat aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen ja jatkolinjakoulutuksen.

Valtioneuvoston vuonna 1987 tekemässä periaatepäätöksessä, joka koski ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoittamisen suunnitteluperiaatetta, määrättiin tavoitteeksi kehittää työllisyyskoulutuksen hallintoa siten, että työvoimahallinto osti työllisyyskoulutuksena järjestettävän ammatillisen perus- ja jatkokoulutuksen ammatillisilta kurssikeskuksilta, oppilaitoksilta ja korkeakouluilta sekä muun koulutuksen edellä mainituilta tai muilta koulutuksen järjestäjiltä valtion tulo- ja menoarvioissa työvoimaministeriön pääluokkaan osoitettavalla määrärahalta. Myös teollisuuden ja kaupan ylläpitämät ammatilliset oppilaitokset määriteltiin omaksi erikoisoppilaitosryhmäksi, ja vuodesta 1990 ne saivat mahdollisuuden antaa tutkintoon johtavaa koulutusta. (Kurssikeskustoimikunnan mietintö, KM 1988: 34, 1, Ammatillinen aikuiskoulutus Suomessa 1996, 16–31.)

1980-luvulla ja 1990-luvun alussa aikuiskoulutuksen kehittämisen tavoitteena oli koulutuksen niveltäminen osaksi jatkuvan koulutuksen järjestelmää, jolloin liikkuminen koulutusosalta ja -asteelta toiselle tapahtuisi joustavasti. Ammatillista täydennyskoulutusta järjestettiin ammattikasvatushallituksen rahoittamina ammattikursseina. Vuoden 1991 alusta lähtien ammatilliset kurssikeskukset muuttuivat koulutusta myyviksi ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi. (Ammatillinen aikuiskoulutus Suomessa 1996, 16–31.) Vuonna 1992 asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (1314/1992, 1 §) määritteli aikuiskoulutuksen järjestettäväksi ammatillisena peruskoulutuksena ja lisäkoulutuksena. Lisäkoulutus järjestettiin jatkokoulutuksena ja täydennyskoulutuksena.

Kehittämissuunnitelmakaudella 1991–1996 lääninhallitukset ja muut aluehallintoviranomaiset ostivat ammatillisilta oppilaitoksilta jatko- ja täydennyskoulutusta ja aikuiskoulutuskeskuksilta aikuisten ammatillista koulutusta. Koulutusta lisättiin työttömyyden takia ja koulutus kohdistettiin ensisijaisesti ammatillista koulutusta vailla oleville. Väliaikaisen ammatillisen koulutuksen nimikkeestä luovuttiin. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelman vuosille 1995–2000 mukaan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa annetaan sekä työelämässä tarvittavia erityistaitoja että laaja-alaista ammatillista peruskoulutusta. Erityisosaamiseen liittyvä ammatillinen aikuiskoulutus järjestetään pääosin ammatti-

tutkintoihin ja erikoisammattitutkintoihin johtavana koulutuksena. Työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus kytkettiin vahvemmin ammatilliseen tutkintojärjestelmään. (Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996, 26 ja 1995–2000, 10.)

Vuoden 1999 lainsäädännössä ammatillisella aikuiskoulutuksella tarkoitetaan ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomia, näyttötutkintoina suoritettavia ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja, samoin kuin niihin valmistavaa koulutusta, sekä muuta kuin näyttötutkintoon valmistavaa ammatillista lisäkoulutusta. Laki 630/1998 säätelee aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen. Työvoimapolitiittisena aikuiskoulutuksena järjestettävästä koulutuksesta on voimassa, mitä työvoimapolitiittisesta aikuiskoulutuksesta annetussa laissa 763/1990 on säädetty. Laki muuttuu vuonna 2001. (L 631/1998, 1 §.) Tutkintojen perusteita täsmennettiin siten, että niissä tulee käydä ilmi tutkinnoissa vaadittava ammattitaito, osat, joista tutkinto muodostuu, tavat, joilla ammattitaito voidaan osoittaa, sekä tutkintosuoritusten arvioinnin perusteet, suorituksista annettavien todistusten mallit sekä tutkintoon valmistavassa koulutuksessa noudatettavien henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatimisen perusteet. Tutkintojen perusteet voivat sisältää tutkintoja järjestävää henkilöstöä sekä tutkinnoissa käytettäviä tiloja ja laitteita koskevia suosituksia. (A 812/1998, 1 §.)

Valtion talousarvioesityksen 2001 (2000, 214) mukaan yleistavoitteena on aikuiskoulutuksen kehittäminen vastaamaan työelämän ja yhteiskunnan muutoksiin elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti sekä omaehtoisen aikuiskoulutuksen suuntaaminen niin, että se yhdessä työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen ja henkilöstökoulutuksen kanssa muodostaa toimivan kokonaisuuden.

Elinikäisen oppimisen periaatteen toteutumisen ja työmarkkinoiden joustavan toiminnan kannalta on tärkeää, että heikon tai vanhentuneen koulutuksen omaaville ja syrjäytymisvaarassa oleville on tarjolla erikoistuneita ja yksilöllisiä aikuiskoulutuspalveluja. Aikuiskoulutuksen koulutus-pituudet tulee pitää kohtuullisina, jotta tämä ei ole este opintojen aloittamiselle. Aikuisille tulee järjestää mahdollisuuksia ajantasaistaa aiemmin suoritettu ammatillinen koulutus. (Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004, 25.) Elinikäinen oppiminen ei palvele pelkästään muuttuvan työelämän tarpeita, vaan se antaa työkaluja ihmisten toiminnalle ja uudistamiselle. Sen tärkeänä tehtävänä on edistää yhteisöllisyyttä.

Ammatillista aikuiskoulutusta voidaan järjestää omaehtoisena koulutuksena, henkilöstökoulutuksena ja työvoimapolitiittisena aikuiskoulutuksena sekä oppisopimuskoulutuksena. Tavoitteena on ylläpitää ja kohottaa aikuisväestön ammatillista osaamista, antaa opiskelijoille valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen, kehittää työelämää ja edistää työllisyyttä sekä tukea elinikäistä oppimista. Lain tarkoituksena on edistää tutkintojen tai niiden osien suorittamista. Tutkinnoissa ja koulutuksessa tulee erityisesti ottaa huomioon työelämän tarpeet. Näyttötutkintoja tulee suunnitella ja järjestää yhteistyössä elinkeino- ja muun työelämän kanssa. (L 631/1998, 1–3

§, Vaso 1998.) Koulutusta voidaan järjestää lähi-, etä- tai monimuoto-opetuksena, oppisopimuskoulutuksena tai muutoin työpaikoilla käytännön työtehtävien yhteydessä. (L 630/1998, 15 §.)

- **Omaehtoinen ammatillinen aikuiskoulutus** on ammatillista jatko- tai täydennyskoulutusta; opiskelijalla on mahdollisuus kehittää itseään ammatillisesti työnantajasta riippumatta. Oppilaitoksissa annettavan ammatillisen perus- ja jatkokoulutuksen rahoituksesta vastaavat opetushallinto, opiskelijoiden kotikunnat ja oppilaitoksen ylläpitäjä sekä vähäisellä osuudella aikuisopiskelijat itse. Omaehtoisessa koulutuksessa opiskelijat hakeutuvat itse suoraan oppilaitoksiin. (Ammatillinen aikuiskoulutus Suomessa 1996, 16.) Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004 -kehittämisen suunnitelman mukaan omaehtoisen aikuiskoulutuksen tarjontaa kehitetään niin, että sillä pystytään nostamaan erityisesti aikuisväestön koulutuksellista, sivistyksellistä ja kulttuurista osaamistasoa. (Koulutus- ja tutkimus vuosina 1999–2004, 24.)
- **Henkilöstökoulutuksessa** koulutetaan työntekijöitä yritysten tuotannon tarpeisiin. Koulutus on etupäässä lyhytkestoista, ja sen rahoituksesta vastaavat yleensä työnantajat. Henkilöstökoulutuksessa työnantaja päättää koulutukseen osallistumisesta. Työpaikoilla ja ulkopuolisissa koulutusyksiköissä järjestettävä henkilöstökoulutus on voimakkaimmin kasvanut aikuiskoulutuksen muoto. Oppilaitokset järjestävät henkilöstökoulutusta maksullisena palveluna. (Mts. 16.)
- **Työvoimapoliittinen aikuiskoulutuksen** (työvoimakoulutuksen) tarkoituksena on työvoiman kysynnän ja tarjonnan tasapainottaminen, työttömyyden torjuminen ja työvoimatarpeen tyydyttäminen. Työhallinto hankkii työvoimakoulutusta tätä varten myönnettyillä määrärahoilla ensisijaisesti työttömille ja työttömyysuhan alaisille aikuisille tarkoitettuna ammatillisena koulutuksena. Työvoimakoulutusta hankintaan aikuiskoulutuskeskuksilta, muilta oppilaitoksilta, korkeakouluilta ja muilta koulutuksen järjestäjiltä. Työvoimakoulutuksen opiskelijoille maksetaan koulusajalta joko koulutus- tai työvoimatukea sekä ylläpito- ja majoituskorvausta.

Työelämässä tapahtuneet muutokset aiheuttavat osaamistarpeen muutosta, aikuiskoulutuksen avulla turvataan ihmisten ammatillinen joustavuus ja liikkuvuus. Vuoden 2000 talousarvioesitysten linjausten mukaisesti vuoden 2001 alusta siirrytään ammatillisessa lisäkoulutuksessa laskennalliseen valtiosuusjärjestelmään. Aikuisväestön opintojen aikaisen toimeentulon järjestelyitä kehitetään ja kokeillaan opintosetelien käyttömahdollisuuksia aikuiskoulutuksen rahoitusmuotona. Kehittämissuunnitelman mukaan näyttötutkintojärjestelmää laajennetaan kattamaan kaikki koulutusalat. Myös yleisiä kielitutkintoja kehitetään niin, että niiden avulla voidaan osoittaa virkamiehiltä vaadittava kielitaito. (Koulutus- ja tutkimus vuosina 1999–2000, kehittämissuunnitelma, 24–26.)

Oppisopimuskoulutus

Oppisopimuskoulutuksella tarkoitetaan työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettäviä ammatillisia opintoja, joita täydennetään tietopuolisilla opinnoilla. Oppisopimuskoulutusta voidaan järjestää kaikkiin samoihin perustutkintoihin kuin oppilaitoksissa. Ammattikorkeakoulututkintoja ja tiede- ja korkeakoulututkintoja ei voi suorittaa oppisopimuskoulutuksena. Lisäksi opiskelija voi suorittaa kaikkien alojen ammatti- ja erikoisammattitutkintoja. Valtio kustantaa tietopuolisen opetuksen ja maksaa työnantajille koulutuskorvausta työnopetuskustannuksiin. (Koulutus ja tutkimus 1999–2004, 16.)

Koti- ja ravintotalousalalla 1970- ja 1980-luvuilla suoritettiin pääasiassa keittäjä-kylmäkön, laitoskeittäjän, tarjoilijan, laitossiivoajan ja päiväkotiapulaisen oppisopimuskoulutusta. Suorituksia oli vuositasolla joitakin satoja, suurimmat ryhmät olivat laitossiivoja, keittäjä-kylmäkko ja tarjoilija. Oppisopimuskoulutukseen perustuvan ammattikoulutuksen määrärahojen sekä opiskelijamäärien kasvua tapahtui aina 1980-luvun puoleen väliin saakka, mutta 1980-luvun loppu ja 1990-luvun alku oli jo määrällisen koulutuksen pysähtyneisyyden aikaa. Alhaisin vuosi oppisopimuskoulutuksessa oli 1992, sen jälkeen lainuudistuksen myötä ja erilaisten toimenpiteiden avulla oppisopimuskoulutus on kasvanut voimakkaasti. 1990-luvun alkupuolella hotelli- ja ravintola-alalla suurimmat ryhmät olivat kokin oppisopimus (ravintolatai suurtaloukokki), kahvilamyöjä, tarjoilija ja ravitsemistyöntekijä. Koti- ja laitostalouden suurimmat ryhmät olivat laitossiivoja, laitoshuoltaja, sairaala-apulainen ja välinehuoltaja. Vuonna 1993 oppisopimuskoulutus lisääntyi voimakkaasti, mikä johtui osittain työllisyystilanteesta, osittain myös oppisopimuskoulutuksen lainuudistuksesta. (Oppisopimuskoulutus Suomessa 2000, 65–69, Kaisaniemi & Määttä 2000, 8–12.) 1990-luvun loppupuolella solmittiin matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla eniten oppisopimuksia hotelli- ja ravintola-alan perustutkintoihin, kokin ja myynnin- ja asiakaspalvelun ammattitutkintoihin sekä hotelli-, ravintola- ja suurtalouden esimiehen ammattitutkintoihin, koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualoilla laitoshuoltajan ammattitutkintoon sekä siivoustyönohjaajan erikoisammattitutkintoon.

Oppisopimuskoulutus on yksi ammatillisen koulutuksen järjestämis- muoto, ja sen järjestämisestä säädetään ja määrätään samassa yhteydessä kuin muusta ammatillisesta koulutuksesta. Koulutuksen järjestäjä on velvollinen vastaamaan kaikesta oppisopimuskoulutuksen hallinnosta ja valvonnasta, kuten oppisopimuskoulutuksen hyväksymisestä, opiskelijan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimisesta, opintososiaalisten etuuksien ja koulutuskorvausten maksatuksesta, työnantajan soveltuvuudesta oppisopimuskouluttajaksi sekä näyttötutkintomahdollisuuksien järjestämisestä. (L 631/1998, 4 §–6 §.) Oppisopimuskoulutusta koskevat rahoitussäädökset on esitetty laissa 635/1998 ja asetuksessa 806/1998 opetus- ja kulttuuritoimenrahoituksesta. Vuoden 1999 alusta lukien lainsäädännön muutos (1185/1998) on mahdollistanut yrittäjien oppisopimuskouluttamisen

kaikkiin perus-, ammatti-, ja erikoisammattitutkintoihin. Koulutuksen järjestäjä ja yrittäjä tekevät sopimuksen oppisopimuskoulutuksen järjestämisestä. Yrittäjälle ei makseta koulutuskorvausta, mutta toiselle yritykselle, joka huolehtii koulutustehtävän hoitamisesta, koulutuskorvaus voidaan maksaa. (Oppisopimuskoulutus tavoitteet, strategia ... 2000.)

Ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot

Nykyisten ammattitutkintojen edeltäjänä pidetään ammatillisia pätevyys-tutkintoja, joita koskevan lain (L 32/1972) ammattitutkintolaki (L 306/1994) kumosi. Pätevyystutkintojen synty liittyi 1960-luvun lopulla tapahtuneeseen ammattitutkintojärjestelmän ja oppisopimuskoulutuksen kehittämiseen. Ammattitutkinnon suorittamisessa vaadittiin, että tutkinnon suorittaja oli hyväksyttävästi suorittanut kirjallisen tietuopolisen kokeen ja työkokeet. Ammattitutkinnon suoritettuaan opiskelijalla oli mahdollisuus edetä ylempään ammattitutkintoon, jossa osoitettiin pätevyys ammattialan vaativimmissa työtehtävissä sekä tavanomaisissa suunnittelutehtävissä, joihin kuuluivat myös varsinaiset työhön liittyvät tehtävät ja töiden järjestely. Ammattitutkintojen suorittaminen käynnistyi 1970-luvulla, jolloin taso oli ammattitutkinnoissa korkea ja vain noin puolet osallistujista läpäisi tutkinnon.

Vuonna 1994 voimaan tullut ammattitutkintolaki (L 306/1994) ja sitä täydentävä ammattitutkintoasetus (A 308/1994) loivat perustan ammatillisen koulutuksen uudistamiselle. Kehittämissuunnitelmassa 1995–2000 päätettiin erityisosaamiseen liittyvä ammatillinen aikuiskoulutus pääosin järjestää ammattitutkintoihin ja erikoisammattitutkintoihin johtavana koulutuksena. Ammattitutkintojen kehittämisen taustalla vaikuttavat elinikäisen oppimisen periaatteet. Näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen sisällöstä ja järjestämisestä päättää tutkintojen perusteiden mukaisesti koulutuksen järjestäjä. Opetusministeriö myöntää kunnalle, kuntayhtymälle, rekisteröidylle yhteisölle tai säätiölle ja valtion oppilaitokselle luvan näyttötutkintoihin valmistavan koulutuksen järjestämiseen.

Luvan myöntämisen edellytyksenä on, että koulutus on tarpeellista ja että luvan hakijalla on ammatilliset ja taloudelliset edellytykset koulutuksen asianmukaiseen järjestämiseen. (L 631/1998, 5 §) Lain 631/1998, 12 § mukaan ammatillisissa perustutkinnoissa osoitetaan ammattitaidon saavuttamisen edellyttämät tiedot ja taidot. Ammattitutkinnoissa osoitetaan alan ammattityöntekijältä edellytetty ammattitaito. Erikoisammattitutkinnoissa osoitetaan alan vaativimpien työtehtävien hallinta. Lisäkoulutuksen hankintatoiminnan yleisenä suuntaviivana vuodelle 2000 opetusministeriö päätti lain 1138/1996, 4 § nojalla, että hankintojen ensisijainen tavoite on tarjota aikuisille mahdollisuus omaehtoiseen, työnantajasta riippumattomaan ammatillisen osaamisen parantamiseen sekä että hankinnat suunnataan ammatti- ja erityisammattitutkintoihin tai niiden osiin ja näihin tutkintoihin valmistavan koulutuksen osuus hankitun koulutuksen kokonaisrahoista on vähintään 50 %. (OPM 13/011/1999.)

Vuoden 1999 koululaissa opetushenkilöstön kelpoisuusvaatimuksia yhtenäistettiin (A 986/1998). Ensisijainen pohjatutkintovaatimus ammatillisten opettajien osalta on ylempi korkeakoulututkinto tai soveltuva ammatti-korkeakoulututkinto. Lisäksi vaaditaan opettajankoulutus ja kolmen vuoden työkokemus. Yhteisten opintojen opettajien osalta edellytetään ylempää korkeakoulututkintoa ja opettajankoulutusta.

Siirtymäsäännöksen (A 986/1998) mukaan matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillista opetusta on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on soveltuva ammatillisen korkea-asteen tai opistoasteen tutkinto ja jonka palvelusuhde on alkanut vuoden 2009 loppuun mennessä. Ammatillinen opettajankoulutus on 35 opintoviikon laajuinen pedagoginen koulutus, joka edellytetään ammatillisissa oppilaitoksissa, aikuiskoulutuskeskuksissa ja ammattikorkeakouluissa opettavilta opettajilta. Vason ja Vertaen (2000) mukaan ammatillisen opettajankoulutuksen keskeiset lähtökohdat ovat ammatillisuus, työyhteisöjen kehittäminen, erilaisten ihmisten, asioiden ja ympäristöjen kohtaaminen, pedagoginen taito, verkosto- ja globaaliosaiminen sekä kasvatustoiminta.

Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan opettajankoulutus

Alan koulutuksen alkuvaiheissa opettajat olivat alalla hyvin ansioituneita ammattilaisia, jotka opettivat käytännön opintoja. Ammattiopintojen opettajat olivat alansa mestereita tai ekonomeja. Ammatillisista opettajista alkoi olla pulaa, kun koulutus laajeni 1960-luvulla. Vuonna 1962 aloitti toimintansa Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopisto (AJO), jossa ammatti- ja opettajanopetus yhdistettiin ravintotalous-, ompelu-, parturi- ja kampaamoalan opintolinjoilla. Kaksivuotiselta ravintotalouslinjalta valmistuneet ravintotalousopettajat opettivat pääasiassa ammattikoulujen ravintotalousosastoilla ruoanvalmistusta. Koska hotelli- ja ravintolakouluissa oli 1970-luvulla pulaa pätevistä alan opettajista, hakeutuivat ravintotalousopettajat opettajiksi myös hotelli- ja ravintola-alan oppilaitoksiin. (Nuotio 1997, 49–55.)

Ammattioppilaitoksissa oli ammattiaineiden, yleisaineiden, ammatinopettajan sekä työnopettajan toimia. Valtionavustuksen saamiseksi opettajilta edellytettiin seuraavia kelpoisuusvaatimusta: ammattiaineiden opettajan toimeen edellytettiin yliopistollista loppututkintoa ja arvosanaa opetettavassa pääaineessa. Yleisaineiden opettajalta edellytettiin korkeakoulututkinnon tai kansakouluopettajantutkinnon suorittamista ja opetettavassa pääaineessa yliopistollista arvosanaa.

Ammatinopettajalta edellytettiin opettajanvalmistuslaitoksen oppimäärän suorittamista opetusaluetta vastaavalla opinto-osastolla sekä 18 vuotta täytettyään vähintään kolmen vuoden työskentelyä, työnopettajalta teknillisen koulun tai omaa ammattialaa vastaavan koulutuksen suorittamista ja 18

vuotta täytettyään vähintään kolmen vuoden työskentelyä käytännöllisellä alalla. Lisäksi vaadittiin ammattikoulun opettajantutkintoon sisältyvää opettajan valmistusta.

Merimiesammattikoulun talousosaston opettajan tuli olla ravintotalousalan ammatinopettajan tutkinnon ammattikoulujen opettajaopistossa taikka kotitalousopettajan tutkinnon suorittanut sekä lisäksi työskennellyt vähintään kaksi vuotta käytännöllisellä alalla kauppa-aluksessa. (A 347/1965.)

Vuoden 1987 lakiuudistuksen jälkeen opettajan kelpoisuudesta säädettiin seuraavasti:

Lehtorilta (amatilliset aineet) edellytettiin virkaan tai toimeen soveltuva ylempi korkeakoulututkinto ja siinä erillisenä vähintään 55 opintoviikon laajuiset opinnot soveltuvalle tieteenalalla ja vähintään yhden vuoden käytännön kokemus vastaavalla alalla tai ammattikasvatushallituksen hyväksymä opetusala vastaava tutkinto ja vähintään kahden vuoden käytännön kokemus vastaavalla, mistä ajasta vähintään yksi vuosi esimiestutkinnon suorittamisen jälkeen. (A 492/1987.)

Lehtorilta (äidinkieli, toinen kotimainen kieli, vieraat kielet, kansalaistieto, matematiikka, fysiikka, kemia ja tietotekniikka) edellytettiin virkaan tai toimeen soveltuva ylempää korkeakoulututkintoa ja siinä erillisinä yhdessä virkaan tai toimeen kuuluvassa aineessa vähintään 55 opintoviikon ja muussa virkaan tai toimeen kuuluvassa aineessa vähintään 35 opintoviikon laajuisia opintoja.

Lehtori (liikunta ja terveystieto) edellytettiin virkaan tai toimeen soveltuva liikuntatieteiden kandidaatin tai liikuntakasvatuksen kandidaatin taikka voimistelunopettajan tutkintoa.

Hotelli- ja ravintola-alan opettajia ruvettiin päteväntämään ensimmäisen kerran vuonna 1970 Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa. Viisi lukukautta (25 viikkoa) kestävä ammattikoulun palveluksessa olevien erikoisalojen opettajien pedagoginen valmennuskurssi, ns. E-kurssi, alkoi ja siihen osallistui myös hotelli- ja ravintola-alan opettajia. Opettajilla oli mahdollisuus työn ohella ns. koordinoitua etappisysteemiä noudattaen hankkia opettajankoulutus, mikä kesti viisi lukukautta. Kerran lukukaudessa opettajakokelaat kokoontuivat 2–3 viikoksi opettajaopistoon, muu aika oli itseopiskelua. Opetusharjoittelu tapahtui yksilöllisen aikataulun mukaisesti Keski-Suomen keskusammattikoulussa sekä Jyväskylän ammattikoulussa ja osittain omassa koulussa. Vuodesta 1973 opetusharjoittelu oli mahdollista suorittaa Jyväskylän uudessa hotelli- ja ravintola-alan oppilaitoksessa. (Ajon vuosikertomus 1974.)

Majoitus- ja ravitsemisalan 1-vuotinen opettajankoulutus alkoi Ajossa vuonna 1974. Pääsyvaatimuksena 1-vuotiseen koulutukseen oli **ammatti-aineiden opettajilla** korkeakoulututkinto, esimerkiksi kasvatustieteiden, valtiotieteiden tai maatalous-metsätieteiden kandidaatin tai ekonomin tutkinto, sekä lisäksi kahden vuoden työkokemus opetusaluettaan vastaavalla käytännöllisellä alalla.

Ammatinopettajan pääsyvaatimuksena oli ylioppilastutkinto ja hotelli- ja ravintolaopiston työnjohdollinen (1-vuotinen) linja tai vastaava ja kahden vuoden työkokemus vastaavalla alalla tai keskikoulun suoritus ja ravintolan ruokatalousalan työnjohdollinen koulutus ja kahden vuoden työkokemus.

Työnopettajan pääsyvaatimuksena oli keskikoulu ja lisäksi hotelli- ja ravintolakoulun tarjoilijan 1-vuotinen koulumuotoinen linja tai esimieskoulutusosaston yleiskoululinja tai hotellilinja ja hovimestarikurssi tai hotelli- ja ravintolakoulun ravintolakeittäjän tai kylmökön linja ja keittiömestarikurssi tai sitä korvaamaan vähintään kolmen vuoden työskentely I luokan ravintolan ainakin vuorosta vastaavana kokkina tai kansakoulu ja keskikoulun äidinkielen sekä matematiikan oppimäärän suoritus ja yleisen ammattikoulun ravintola-alan peruslinja tai keittäjälinja ja hotelli- ja ravintolakoulun ravintolakeittäjän tai kylmökön opintolinja ja keittiömestarikurssi, jonka viimeksi mainitun voi korvata kolmen vuoden työskentely vastuunalaisessa tehtävässä ravintolan keittiössä.

Lisäksi ennen koulun aloittamista piti suorittaa kasvatustieteen approbatur-arvosana.

Ravintotalousalan ammatinopettajien pääsyvaatimuksena oli keskikoulu, yleisen ammattikoulun suurtalouden emännän opintolinjan suoritus, joka ammatillisine pohjaopintoineen ja harjoitteluineen keskikoulun tai ylioppilastutkinnon jälkeen vaatii vähintään 4 vuoden ajan. (Ajon vuosikertomus 1974.)

Koti-, laitotalous- ja puhdistuspalvelualan opettajankoulutus

Kotitalousalalla ammatillisesta opettajankoulutuksesta on vastannut kolme kotitalousopettajaopistoa: Järvenpään kotitalousopettajaopisto, Keski-Suomen kotitalousopettajaopisto Jyväskylässä ja ruotsinkielinen Högvalla seminarium. Pääsyvaatimuksena oli keskikoulu ja emäntäkoulu. Myös Helsingin kotitalousopettajaopisto valmisti kotitalousopettajia, jotka sijoituivat pääasiassa yleissivistäviin kouluihin opettajiksi, ja joiden pätevyys sopi myös ammatillisten oppilaitosten opettajiksi. Pääsyvaatimuksena oli ylioppilastutkinto. Savonlinnan seminaarissa oli talousopettajalinja. Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopisto valmisti kaksivuotisessa koulutuksessa ravintotalousopettajia ammatillisten oppilaitosten opettajiksi. Vuodesta 1963 lähtien Järvenpään kotitalousopettajaopisto toimi kotitalousnormaalikouluna, jossa yliopistoissa ja korkeakouluissa loppututkinnon suorittaneet ovat voineet suorittaa opetusharjoittelun ja antaa opetusnäytteet. (Hytyiä ym. 1996, 40.)

Kotitalousalan opettajien pätevyysvaatimuksena **lehtorin (ammattiaineet)** virkaan tai toimeen on soveltuva ylempi korkeakoulututkinto ja siinä tai erillisinä yhdessä virkaan tai toimeen kuuluvassa aineessa vähintään 55 opintoviikon ja muussa virkaan tai toimeen kuuluvassa aineessa vähintään

35 opintoviikon laajuiset opinnot sekä vähintään yhden vuoden käytännön kokemus vastaavalla alalla tutkinnon jälkeen. (A 494/1987, 35 §.)

Lehtori (ammatinopetus) pätevyysvaatimuksena on opistoasteen tutkinto sekä vähintään yhden vuoden käytännön kokemus vastaavalla alalla tutkinnon jälkeen.

Lehtori (terveydenhoito) pätevyysvaatimuksena on sairaanhoidon opettajan tai terveydenhuollon opettajankoulutusohjelman mukaan suoritettu terveydenhuollon kandidaatin tutkinto.

Lehtori (äidinkieli, toinen kotimainen kieli, vieraat kielet, kansalaistieto, matematiikka, fysiikka, kemia, ja tietotekniikka) pätevyysvaatimuksena on virkaan tai toimeen soveltuva ylempi korkeakoulututkinto ja siinä tai erillisenä yhdessä virkaan tai toimeen kuuluvassa aineessa vähintään 55 opintoviikon ja muussa virkaan tai toimeen kuuluvassa aineessa vähintään 35 opintoviikon laajuiset opinnot.

Lehtori (liikunta ja terveystieto) pätevyysvaatimuksena on liikuntatieteiden kandidaatin tai voimistelunopettajan tutkinto.

Lehtori (taide- ja ympäristökasvatus) vaaditaan korkeakoulu- tai opistotutkinto.

Vuoden 1998 lainuudistuksessa (L 630/1998, 7, 54 §) opettajien kelpoisuus pysyi entisellään.

Ammatillisen kurssikeskuksen opettajien koulutus

Ammatillisen kurssikeskuksen opettajia ruvettiin pätevoittämään vuonna 1975 poikkeusohjelmalla. Se ei kuitenkaan ilman lisäsuoritusta tuottanut ammattikoulunopettajan pätevyyttä. Ohjelman pituus oli 10 luentoviikkoa. Opettajankoulutuksen tavoitteena oli opettajan tarvitseman pedagogisen koulutuksen antaminen riittävän ammatillisen koulutuksen ja työkokemuksen omaaville opettajakandidaateille. Ammatillisten kurssikeskusten majoitus-, matkailu- ja ravitsemisaloiden opettajien pedagogisen koulutuksen saaneiden opettajien edellytettiin pystyvän opettamaan tehokkaasti alansa aineita tarkoituksenmukaisia opetussuunnitelmia käyttäen, suunnittelemaan ja laatimaan alansa opetusaineistoa, mittaamaan oppilaiden opinto-osaavuuksia ja arvostelemaan oppilaita tarkoituksenmukaisilla menetelmillä.

Opettajankoulutus 1990-luvulla

Vuoden 1977 jälkeen majoitus- ja ravitsemisalan opettajat pätevoityivät erityisaloiden koulutuksen mukaan aina 1990-luvun alkuun saakka. Vuonna 1986 alkoivat täydennyskoulutusosastolla opettajien erikoistumiskoulutukset, oppilaanohjaajan ja erityisopettajankoulutus. Samana vuonna otettiin käyttöön uudet opetussuunnitelmat. Silloin kaikille aloille opettajakoulutuksen laajuudeksi tuli 40 opintoviikkoa ja yleisopinnot ja opetussuunnitelmat olivat samat kaikilla aloilla. Ammattipedagogiset opinnot ja opetusharjoittelu vaihtelivat alojen vaatimusten mukaisesti. (Helakorpi 1994, 2–

6.) Vuodesta 1993 ammatillinen opettajankoulutus on antanut pätevyyden myös kansa-, kansalais- ja työväenopistojen, lukion sekä peruskoulun aineenopettajiksi. Ammatillinen opettajankoulutus on mahdollista suorittaa myös näyttökokeilla. Nykyisin opettajankoulutuksen laajuus on 35 opintoviikkoa, ja sen voi suorittaa 1–3 vuodessa. Opettajilta edellytetään oppilaitosmuodosta ja opetusalaan riippuen lisensiaatin tutkintoa, ylempää korkeakoulututkintoa, ammattikorkeakoulututkintoa tai vähintään opintoasteen tutkintoa ja tavallisesti 1–3 vuotta alan työkokemusta. Suomenkielinen opettajankoulutus on keskitetty viiden ammattikorkeakoulun yhteyteen Hämeenlinnaan, Jyväskylään, Helsinkiin, Tampereelle ja Ouluun. (L 452/1996.)

Ruotsinkielisten opettajien koulutus

Ruotsinkielisille opettajille järjestettiin vuonna 1983 yhteistyössä Åbo Akademin Pedagogiska Fakultetenin Vasan kanssa ruotsinkielisten hotelli- ja ravintola-alan opettajien koulutus. (Ajo vuosikertomus 1984.) Nykyisin ruotsinkielinen opettajankoulutus järjestetään Åbo akademin kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. (L 452/1996.) Ruotsinkielinen ammatillinen opettajankoulutus on yliopistotasoisista, suomenkielinen on ammattikorkeakoulutasoisista.

2.7 KOULUTUKSEN MITOITTAMINEN, SÄÄTELYJÄRJESTELMÄ JA OPETUKSEN VERKOTTUMINEN

Määrällinen ja laadullinen sääteilyjärjestelmä

Koulutuksen mitoituksessa on kolme päätarkastelukulmaa, yhteiskunnan ja erityisesti **työelämän tarpeet**, väestön **koulutushalukkuus eli koulutuksen kysyntä** ja **koulutuksen tarjonta** voimavaroineen. Koulutustarjonnan mitoittamisen lähtökohtana on pyrkimys huolehtia koko väestön osaamis- ja sivistystarpeista, tasapainoisesta alueellisesta kehityksestä sekä yhteiskunnan ja työelämän muutostarpeiden ottamisesta huomioon. Väestön ikääntyminen ja työvoiman poistuminen edellyttävät nopeaa koulutustarpeisiin reagoimista. Ammatillisen koulutuksen koulutustarjontaa pyritään lisäämään kansantaloudellisesti merkittävillä ja työvoimapolusta kärsivillä aloilla. Tavoitteena on tarjota koko ikäluokalle jatko-opintomahdollisuudet peruskoulun jälkeen lukiossa tai ammatillisessa koulutuksessa. Lisäksi tarjonnan mitoittamisessa otetaan huomioon lukiosta toisen asteen ammatilliseen koulutukseen siirtyvät, ilman ammatillista koulutusta jääneet nuoret sekä työelämästä tai muutoin koulutusjärjestelmän ulkopuolelta tulevat. (Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004, 8–10, Mäkelä 1995.)

Ammatillisen koulutuksen tarjonta on ollut määrällisesti ja laadullisesti säädeltyä aina vuoteen 1997 saakka. 1980-luku ja 1990-luvun alku olivat normimitoituksen aikaa, päätökset tehtiin valtakunnan tasolla. Nuorten

ammattillisen peruskoulutuksen opiskelijamäärätavoitteet vahvistettiin valtioneuvoston koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa koulutusaloittain ja -asteittain sekä kieliryhmittäin. Ammatillisten oppilaitosten linjajakoa säädeltiin oppilaitosten koulutustehtävää ja sen muuttumista koskevilla päätöksillä. Opetusministeriö päätti tavoitteiden pohjalta nuorten ammatillisen koulutuksen aloitusryhmät sijaintiläänin ja kieliryhmän mukaan koulutusaloittain ja -asteittain. Lääninhallitukset hyväksyivät opetusministeriön päätöksen perusteella nuorten ammatillisen peruskoulutuksen aloituspaikat koulutusaloittain ja -asteittain koulutuksen ylläpitäjäkohtaisesti.

Kehittämissuunnitelmakaudella 1991–1996 pyrittiin hallinnon moniportaisuutta, monimutkaisuutta ja päällekkäisyyttä poistamaan. Opetushallituksen ja lääninhallitusten tehtäviä vähennettiin ja toimivaltaa siirrettiin enemmän kuntiin, kuntayhtymiin ja oppilaitoksiin. Oppilaitosten hallintoon lisättiin elinkeinoelämän, ympäristöalueen ja muiden keskeisten sidosryhmien edustusta. Koulutuksen määrällisessä sääntelyssä keskityttiin isompiin kokonaisuuksiin (koulutuslohkoihin) sekä koulutuksen vähimmäistarjonnan ja erikoisalojen koulutuksen turvaamiseen. Ammatillisen koulutuksen säätelyjärjestelmää kevennettiin. (Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma 1991–1996, 25–27.)

Opetushallituksen ja lääninhallitusten toimivalta ammatillisen peruskoulutuksen mitoittamisessa siirrettiin opetusministeriölle ja koulutuksen järjestäjälle vuoden 1998 alusta, kun lakia ammatillisista oppilaitoksista muutettiin. Säätelyjärjestelmä on kaksiportainen siten, että valtioneuvosto ja opetusministeriö päättivät oppilaitosten ylläpitämisluvista ja järjestäjälle asetetusta koulutustehtävästä. Oppilaitoksille osoitetaan koulutustehtävä, jonka rajoissa järjestäjä päättää vuosittain ammatillisen koulutustarjonnan. Nuorten ja aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen kapasiteettia ei määritelty erikseen, vaan mikäli nuorille tarjotuille koulutuspaikoille ei saada opiskelijoita, voidaan nuorten paikkoja siirtää aikuisten ammatilliseen peruskoulutukseen. (L 630/1996, 6 §, 30 §.)

Aikuiskoulutuksen aloituspaikat opetusministeriö jakoi ilman kohdentamista lääninhallituksille. Nämä päättivät aloituspaikoista kohdentaen ne koulutusaloittain ja -asteittain. Lääninhallitukset mitoittivat ammatillista aikuiskoulutusta oppilaitoksista annettujen asetusten turvin hieman suuremmassa määrin kuin nuorisoasteen koulutusta. Opetusministeriö sopi lääninhallitusten kanssa käytävissä tulosneuvotteluissa koulutuksen painoalueet, määrät ja laadulliset tavoitteet. Vuoden 1997 alusta voimaan tullut laki 1138/1996 ammatillisen koulutuksen rahoituksesta lisäsi lääninhallituksen rahoitusvaltaa aikuisten ammatillisen koulutuksen hankinnoissa. (Haavio, M. 1995, 94, L 1138/1996.) Ammatillisen lisäkoulutuksen rahoitus on uudistettu vuoden 2001 alusta.

Laki ja asetus ammatillisesta koulutuksesta ja aikuiskoulutuksesta uudistettiin vuoden 1999 alusta alkaen. (L 630/1998, A 811/1998, L 631/1998, A 812/1998.) Uuden lainsäädännön toimeenpanoon liittyen opetusministe-

riö uudisti vuoden 1999 alusta lukien aiemman lainsäädännön mukaiset oppilaitosten ylläpitämisluvut koulutuksen järjestäjäkohtaisiksi koulutuksen järjestäjäluviksi. Luvassa määrätään koulutustehtävä, joka sisältää tarpeelliset määräykset koulutusasteista, koulutusaloista, tutkinnoista, opetuskielestä ja kunnista, joissa koulutusta voidaan järjestää, opiskelijamääristä, erityisestä koulutustehtävästä, koulutuksen järjestämismuodosta ja muista koulutuksen järjestämiseen liittyvistä asioista. Samalla luovuttiin kokonaan nuorten ja aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen erillisestä määrällisestä säätelystä. Opetusministeriö voi peruuttaa koulutuksen järjestämistä koskevan luvan, jos koulutus ei enää täytä luvan myöntämislle säädetyjä edellytyksiä tai koulutus järjestetään muuten vastoin lakia tai sen nojalla annettuja säännöksiä. (630/1998, 9 §.)

Koulutuksen järjestäjän tulee hyväksyä koulutusta varten opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma tulee laatia niin, että se antaa opiskelijalle mahdollisuuden yksilöllisiin opintoihin valintoihin tarvittaessa myös muiden ammatillisen koulutuksen ja muun koulutuksen järjestäjien antamaa opetusta hyväksi käyttäen. (630/1998, 14 §.) Päävastuu ammatillisen ja aikuis-koulutuksen järjestämisestä kuuluu kunnille ja oppilaitoksille, kuten mm. opetussuunnitelmatyö, koulutuksen arviointi ja seuranta ovat koulutuksen järjestäjän tehtäviä. Lain 630/1998, 24 § mukaan koulutuksen järjestäjän tulee arvioida ja seurata antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Kuntien ja muiden valti-onosuuksien saajien päätösvaltaa sekä taloudellista liikkumavaraa valtion-osuuksien käytössä ja koulutuksen kehittämisessä lisättiin ja samalla ko-rostettiin järjestäjien omaa vastuuta taloudestaan.

Yksialaisista oppilaitoksista monialaisiin oppilaitoksiin

Ylläpitojärjestelmää ja oppilaitosverkkoa on kehitetty koko 1990-luvun aikana. Oppilaitosten yhdistämisellä on pyritty vaikuttamaan siihen, että ammatillista peruskoulutusta järjestetään riittävän suurissa ja toimintakykyisissä yksiköissä. Syksyllä 2000 matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusta järjesti 110 koulu-tuksen järjestäjää. Ammatillista peruskoulutusta järjestettiin 139 oppilaitok- sessa, joista 5 oli yksialaisia ja 134 monialaista. (Lähde: OPTI 13.11.2000.)

Oppilaitosverkoston kehittämisen syitä olivat työelämässä tapahtuneet muutokset, taloudelliset tekijät, opetuksen kehittäminen ja oppilaitosten verkostoituminen sekä oppilaitosten ylläpitojärjestelmän muutokset. Elin-keinorakenteen muutokset vähensivät joillakin aloilla koulutustarvetta ja lisäsivät uusien alojen koulutustarvetta. Julkisen sektorin säästötarpeet vaikuttivat talouteen ja ammattikorkeakoulujen syntyminen, oppilaitosten keskinäinen yhteistyö ja uudet opetusmenetelmät vaikuttivat opetusjärjes- telyihin. Julkisen hallinnon rakenteellinen muutos vaikutti ylläpitojärjes- telmän selkiyttämiseen ja valtion oppilaitosten kunnallistamiseen. Lisäksi oppilaitosverkoston kehittämistavoitteena oli keventää hallintoa, poistaa

koulutustarjonnan päällekkäisyyksiä sekä tehostaa opetusresurssien käyttöä. Oppilaitosverkoston toiminta on tehokasta, kun se tarjoaa opiskelijoiden ja työelämän tarvitsemat oikea-aikaiset koulutuspalvelut yhteistyössä muiden oppilaitosten ja työelämän kanssa ilman voimavarojen hukkakäyttöä. (Perusteita oppilaitosverkoston arviointiin 1995, 2–3, 24.)

Opetusministeriön toimesta asetettiin työryhmä vuonna 1988 selvittämään oppilaitosverkoston kehittämistä. Työryhmä esitti muistiossaan oppilaitosten yhteistoiminnan lisäämistä ja oppilaitosten yhdistämistä oppilaitosverkoston toiminnan tehostamiseksi. Muistiossa mainitaan erikseen koti- ja laitostalousoppilaitosverkoston kehittämistarve. (OPM, työryhmän muistio 35/1989.) Opiskelijamääriltään pienet kotitalousalan oppilaitokset yhdistettiin heti yhdistämistoiminnan alettua. Vuonna 1992 hotelli- ja ravintolaoppilaitoksia oli maassamme 16. Näistä valtion omistamia oli 4, kuntien tai kuntayhtymien omistuksessa oli 9, 2 oli yksityisiä ja yhden omisti Ahvenanmaan maakuntahallitus. Oppilaitoksista 2 oli ruotsinkielisiä. Lisäksi hotelli- ja ravintola-alan koulutusta oli 108 ammattioppilaitoksessa sekä 2 merenkulkuoppilaitoksessa. Kotitalousoppilaitosten laajamittainen yhdistyminen alkoi 1990-luvun alussa. Vuonna 1992 koti- ja laitostalousoppilaitoksia oli 51, joista 4 oli ruotsinkielistä. Näistä valtion omistamia oli 24, kuntien tai kuntayhtymien omistuksessa 19 ja yksityisiä oli 8. (Majoitus- ja ravitsemis- ja puhdistuspalvelualan koulutusrakenteen kehittäminen 1992, 6–9.)

Kehittämiskautena 1991–1996 oppilaitosverkostoa rationalisoitiin. Toimintaa tehostettiin oppilaitosten tilojen, laitteistojen, asuntoloiden ja henkilöstöresurssien yhteiskäytöllä. Oppilaitosten välistä työnjakoa selkiytettiin, oppilaitoksia yhdistettiin ja joitakin oppilaitoksia lakkautettiin. Valtioneuvosto edellytti oppilaitosten vähentämistä aloilla, joilla liian moniin yksiköihin jakautuminen estää opetuksen kehittymistä ja lisää turhia kustannuksia. (Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma 1991–1996.) Hallinnon keventäminen oli oppilaitosverkon kehittämisen tavoitteena vuosina 1994–1995. Se tapahtui vähentämällä ylläpitäjien määrää ja kokoamalla laitoksia mahdollisuuksien mukaan seutukunnittain saman ylläpitäjän alaisuuteen. Ylläpitojärjestelmää selkiytettiin kunnallistamalla tai yksityistämällä valtion ammatillisia oppilaitoksia. Taloudellisuutta parannettiin lakkauttamalla, yhdistämällä tai kunnallistamalla ammatillisia oppilaitoksia.

Vuoteen 1995 mennessä hotelli- ja ravintola-alan oppilaitoksista oli yhdistynyt yksi. Koti- ja laitostalousoppilaitokset olivat vähentyneet, niin että niitä oli 29, joista valtion omistamia oli 10, kuntien tai kuntayhtymien 11 ja yksityisiä 8. Tyypillisiä koti- ja laitostalousoppilaitosten yhdistymiskumppaneita olivat maatalous-, kaupan- ja hallinnon, sekä ammattioppilaitokset. Kotitalousoppilaitokset, joissa oli sosiaalialan koulutusta, yhdistyivät terveydenhuoltoalan oppilaitosten kanssa. (Korkiakangas 2000, 119–125.)

Vuosina 1995–2000 ovat kaikki hotelli-, ja ravintola-alan oppilaitokset yhdistyneet paikkakuntansa tai alueensa muiden ammatillisten oppilaitosten kanssa, ainoastaan Ravintolakoulu Perho on pysynyt yksialaisena hotelli-

ja ravintola-alan oppilaitoksena. Kotitalousoppilaitoksista Elias Lönnrotin kotitalousoppilaitos, Kuopion Talouskoulu ja koti- ja laitostalousoppilaitos, Oulun koti- ja laitostalousoppilaitos sekä Tampereen kotitalousoppilaitos ovat pysyneet yksiallaisina oppilaitoksina. Oppilaitosten nimet ovat muuttuneet tiheään tahtiin, matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen arvioinnin aikana on vuosina 1999–2000 yli 30 oppilaitosta on muuttanut nimeään yhdistymisen vuoksi. Joissain nimissä ala on säilynyt, mutta valtaosa oppilaitosten nimistä ei enää kerro alasta tai paikkakunnasta mitään.

Oppilaitosten yhdistäminen ja lakkauttaminen 1990-luvulla ovat kasvattaneet oppilaitosten kokoa noin 300:sta lähes 500 opiskelijaan vuonna 1996. Hotelli- ja ravintolaoppilaitosten opiskelijamäärä oli vuonna 1993 keskimäärin 280 opiskelijaa, koti- ja laitostalousoppilaitosten keskipöytä samana vuonna oli 165 opiskelijaa. (Majoitus- ja ravitsemis- ja puhdistuspalvelualan koulutusrakenteen kehittäminen 1992, 6–9.) 1990-luvun puolivälin jälkeen oppilaitosten keskipöytä oppilaitostyyppittäin ei ole mielekästä tarkastella, koska valtaosa oppilaitoksista on yhdistettyjä oppilaitoksia.

Ammattikorkeakoulut muodostettiin sulauttamalla ja liittämällä yhteen opistoasteen ammatillisia oppilaitoksia. Suurin osa opistoasteen koulutuksesta siirtyi ammattikorkeakoulujen toimintaan, osa jäi ammatillisen peruskoulutuksen osaksi. Toiminnan käytännön järjestäminen jäi järjestäjän harkittavaksi toimiluvan mukaisesti, oppilaitosmuodoista ja alakohtaisista asetuksista luovuttiin vuoden 1999 lainsäädännön myötä. Kunnat ja kuntayhtymät pyrkivät yhdistämään ammattikorkeakoulut monialaisiksi, suuriksi kokonaisuuksiksi.

Opetushallitus on selvittänyt oppilaitosten yhdistymistä vuonna 1997. Raportin mukaan oppilaitosten johdon ja henkilöstön näkemykset erosivat selvästi toisistaan. Oppilaitoksissa on tuottanut vaikeuksia ymmärtää yhdistämisen etuja. Opetuksen laaja-alaisuus, opiskelijoiden valinnanmahdollisuuksien lisääminen ja laadukas ja joustava toiminta on jäänyt taloudellisuuden ja tehokkuuden vaatimusten varjoon. Yhdistyneiden oppilaitosten yksiköiden etäisyydellä oli selvä yhteys yhdistymisestä koettuihin etuihin; lähemmäs sijaitsevat yksiköt kokivat yhdistymisestä olevan enemmän hyötyä kuin hajallaan ja toisistaan etäällä olevat yksiköt. Opettajien, tilojen ja laitteiden yhteiskäyttöä ja eri alojen opettajien yhteistyötä ja monipuolisuuden lisääntymistä pidettiin selvästi yhdistymisen etuna. (Ammatillisten oppilaitosten kokemuksia yhdistämisestä 1997, 3–7.)

Hallinnon keskittyminen ja tehostuminen oli työnjaon selkiintymisen ja päällekkäisyyksien purkaantumisen kannalta tarpeellista. Yhdistymistä hankaloittavina tekijöinä nähtiin oppilaitosten erilaiset kulttuurit, erilaiset virkaehtosopimukset, erilainen lainsäädäntö, muutosvastarinta ja hallinnon paisuminen ja se, että opettajat etäännyivät päätöksenteosta. Kaikki eivät olleet vakuuttuneita yhdistymisen hyödyllisyydestä, sillä yhteistyötä on mahdollista tehdä ja etuja saavuttaa ilman yhdistymistäkin. Parhaimmillaan yhdistyminen edistää opetuksen laaja-alaisuutta, opetuksen tason parantamista, opiskelijoiden valinnanmahdollisuuksien lisäämistä sekä työ-

elämän tarpeiden huomioimista. (Ammatillisten oppilaitosten kokemuksia yhdistämisestä 1997, 3–7.)

Oppilaitosten välinen yhteistyö

Koulutuksen järjestäjän tulee olla yhteistyössä alueella toimivien ammatillisen koulutuksen, lukiokoulutuksen ja muun koulutuksen järjestäjien kanssa. (L 630/1998, 10 §.)

Oppilaitosten yhteistoimintaan kiinnitettiin huomiota jo 1980-luvulla. Peruskoulun, lukion ja ammatillisten oppilaitosten yhteistoimintaa tehostettiin oppilaanohjauksen ja oppilasvalinnan sekä yleissivistävän ja ammatillisen opetuksen tarpeiden pohjalta. Myös henkilöstön, opetustilojen ja laitteiden yhteiskäyttöä laajennettiin. (Keskiasteen koulutuksen kehittämisohjelma 1986–1988, 35.) 1990-luvulle tultaessa yhteistoimintaa laajennettiin valtakunnallisesti, alueellisesti ja paikallisesti sekä samoissa oppilaitosmuodoissa että yli oppilaitosmuotorajojen. Oppilaitosten tavoitteena oli tehdä paikkakunnittain tiivistä yhteistyötä ja muodostaa yhteisvastuullisesti toimivia koulutuksen palvelu- ja kehittämiskokonaisuuksia. Ammatillisten oppilaitosten yhteistoimintaa laajennettiin vieraiden kielten, tietotekniikan, liikunnan ja taide- ja ympäristökasvatuksen opetuksessa ja oppilaanohjauksessa. Ammatillisten oppilaitosten ja lukioiden yhteistoimintaa lisättiin kokeilu-toiminnalla, jonka tavoitteena oli luoda ammatillisten oppilaitosten opiskelijoille joustavat mahdollisuudet lukion oppimäärän ja ylioppilastutkinnon suorittamiseen. (Keskiasteen koulutuksen kehittämisohjelma 1989–1991, 22.) Kehittämissuunnitelmassa 1991–1996 nuorisoasteen koulutuksen kehittämiskokeilujen ja ammattikorkeakoulukokeilujen myötä laajennettiin yhteistyötä ja kehitettiin työnjakoa oppilaitosmuodoittain ja alueellisesti sekä myös tiede- ja taidekorkeakoulujen kanssa. (Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma 1991–1996, 29.)

Oppilaitosten välistä yhteistyötä lisättiin kansainvälisellä tasolla kehittämissuunnitelman 1995–2000 mukaan. Koulutuksen sisältöjen, tutkimustyön ja taiteellisen toiminnan kansainvälisyyttä edistettiin lisäämällä henkilöiden ja ohjelmien vaihtoa tuomalla kansainvälinen yhteistyö tietoverkkojen avulla osaksi koulutuksen ja tutkimuksen kotimaista arkipäivää. Lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten yhteistyötä lisättiin niin, että nuorella on mahdollisuus hyödyntää tutkintonsa puitteissa koulutustarjontaa. Opiskelijoilla on oltava mahdollisuus valita opintoja eri oppilaitoksista yksilöllisten opinto-ohjelmien mukaisesti. Ammattikorkeakouluverkkoa kehitettiin palvelemaan alueellista kehittämistä, ja muutoksen tavoitteena oli yksiköiden tarkoituksenmukainen kokoaminen yhteen sekä toimipisteverkon rationalisointi ja muu rakenteellinen kehittäminen.

Asetus hotelli- ja ravintolaoppilaitoksista (A 492/1987, 26 §.) ja asetus koti- ja laitostalousoppilaitoksista (A 494/1987, 26 §.) mahdollistivat oppilaitosten välisen yhteistyön ja muualla suoritettujen opintojen hyväksi-

lukemisen. Jos opiskelija on suorittanut opintoja esimerkiksi lukiassa tai siirtynyt alalta toiselle tai opiskellut ulkomailla, voi hän anoa opintojen hyväksilukemista. Niiden opintojen sijaan opiskelija voi laajentaa tutkintoaan tai erikoistua uudelle alueelle omassa tai toisessa oppilaitoksessa. Aikaisemmin hankitun osaamisen hyväksilukemisella vähennetään opintojen päällekkäisyyttä ja lyhennetään koulutusaikoja, koska samoja asioita ei tarvitse opiskella moneen kertaan.

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan toisen asteen eli nyt arvioinnin perusteena olevissa opetussuunnitelmissa lukion oppimäärästä luetaan hyväksi 26–40 opintoviikkoa.

Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinnon suorittanut saa siirtyessään suorittamaan tekstiilihuoltajan perustutkintoa tai päinvastoin lukea hyväkseen toisesta tutkinnosta yhteisten opintojen ja vapaasti valittavien opintojen lisäksi ammatillisia opintoja vähintään 10 opintoviikkoa. Talouskoulun suorittanut voi lukea vähintään 10 opintoviikkoa hyväksi suorittaessaan koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkintoa. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinnon sekä kaikkien hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkintojen välillä luetaan hyväksi ammatillisia opintoja vähintään 24 opintoviikkoa. Opetussuunnitelman perusteissa on määritelty, miten eri alojen opinnot luetaan hyväksi. Hyväksilukeminen määritellään opiskelijan henkilökohtaisessa opiskeluohjelmassa.

Oppilaitosten ja työelämän välinen yhteistyö

Koulutusjärjestelmässämme ammatillinen koulutus on viime vuosikymmenien aikana pääasiassa annettu oppilaitoksissa. Tiedollisen ja taidollisen ammatillisen osaamisen lisäksi yleissivistävillä aineilla on ollut opetuksessa keskeinen osa. Opettajilla on ollut vahva vaikutusvalta ammatillisessa koulutuksessa, ja tästä syystä opettajat ovat huolestuneista oman työnsä muutoksesta ja oman työaikansa vähenemisestä. (Heikkinen 1996.) Keskiasteen uudistuksessa työpaikkaharjoittelua sisällytettiin vain niiden koulutusammattien opetussuunnitelmiin, joissa se koulutusammattille asetettujen tavoitteiden kannalta oli välttämätöntä. Ohjattu työpaikkaharjoittelu sijoitettiin opetussuunnitelmiin niin, että harjoittelu tuki erikoistumislinjojen opetusta ja opiskelua. Opistoasteen koulutukseen kuuluvaa harjoittelua ei voitu kokonaan korvata kouluasteen ammatillisella koulutuksella. Työpaikkaharjoittelun kehittämisessä kiinnitettiin erityistä huomiota harjoittelu- paikkojen saatavuuden parantamiseen ja pysyvien harjoittelupaikkojen lisäämiseen. Oppilaitos osoitti harjoittelupaikan, harjoittelupaikan järjestävä työnantaja ja oppilaitos tekivät koulutussopimuksen, ja työnantajalle maksettiin harjoittelun järjestämisestä vuosittain valtioneuvoston vahvistama koulutuskorvaus. (Keskiasteen koulutuksen kehittämisohjelma 1984–1985, 24–25.)

Ravitsemis- ja hotellipalvelujen sekä koti- ja laitostalouden linjoilla oppilaitoksen ulkopuolinen työharjoittelu on ollut tiiviisti mukana opetussuunnitelmissa. Jokaiseen kouluammattiin kuului ohjattua työharjoittelua joko oppilaitoksen omassa opetusravintolassa ja -hotellissa tai oppilaitoksen ulkopuolisissa yrityksissä. Oppilaitoskohtaisessa opetussuunnitelmassa määriteltiin, kuinka suuri osa opetuksesta oli teorian ja kuinka suuri osa käytännön opetusta. Opistoasteen koulutukseen ravitsemis- ja hotellipalvelujen linjoilla sisältyi yhteensä vuoden pituinen ohjattu työpaikkaharjoittelu. Koti- ja laitostalouden opistoasteella oli 8 kuukauden pituinen työharjoittelu. Toisen asteen koulutuksen uudistuksessa perustutkinnoissa työharjoittelun pituus oli vähintään neljä opintoviikkoa, joka pääsääntöisesti suoritettiin oppilaitoksen ulkopuolisessa työpaikassa. Työharjoittelun tavoitteena oli vahvistaa opiskelijan ammatillisia ja sosiaalisia taitoja työelämän vaatimusten mukaisiksi ja opettaa ottamaan kokonaisvastuuta työstään.

1990-luvun alussa ohjatun työharjoittelun ja työpaikoilla järjestetyn käytännöllisen opetuksen (työpaikkakoulutuksen) tavoitteena oli pysyvien toimintaedellytysten luominen oppilaitosten ja työpaikkojen pitkäjänteiselle koulutusyhteistyölle sekä harjoittelu- ja opetuspaikkojen turvaaminen kaikilla koulutusaloilla. Koulutuksen ja työelämän yhteyksiä laajennettiin ja tehostettiin mm. perustamalla oppilaitoksiin ammatillisia neuvottelukuntia. Neuvottelukuntien tavoitteena on toimia yhteistyöelimenä työelämän ja koulutuksen välillä. Työpaikoilla tapahtuvaa koulutusta kehitettiin oppilaitosmuotoista opetusta tukevana ja täydentävänä koulutuksena opetussuunnitelmissa annettujen ammattitaitotavoitteiden saavuttamiseksi, niin että kaikilla opiskelijoilla oli mahdollisuus osallistua oppilaitoksen ulkopuolella tapahtuvaan työharjoitteluun. (Kehittämissuunnitelma 1989–1991, 26.)

Kehittämissuunnitelmassa 1991–1996 painotettiin ammatillisten opettajien tutustumista käytännön työelämään. Työpaikkakeskeisten opiskelumuotojen lisäämiseksi laajennettiin koulutus- ja oppisopimusten käyttöä ja muuta opiskelijoiden työharjoittelua. Vuosien 1995–2000 kehittämissuunnitelman mukaan koulutuksen ja työelämän on vuoroteltava joustavasti ihmisten elämässä. Tästä syystä lisätään työssäoppimista sekä työelämäntaitoja, yrittäjyyttä ja valmiuksia itsenäiseen ammatinharjoittamiseen kaikilla koulutustasoilla. Oppilaitokset tekevät Opetushallituksessa tehtyjen tutkintojen valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta omat koulukohtaiset opetussuunnitelmat, joissa on mahdollista paikallistasolla tehostaa koulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä. Lain 630/1998, 2 §:n mukaan ammatillisen koulutuksen tehtävänä on kehittää työelämää ja vastata työelämän osaamistarpeisiin. Tämä tapahtuu yhteistoiminnallisissa projekteissa, tuotekehittelyssä, osallistumalla pk-yritystoimintaan ja verkostoitumalla.

Opinnäytetöiden tekeminen on osa työelämän kehittämisprojektia. Työelämälähtöiset opinnäytetyöt ovat alan esimieskoulutuksessa olleet ammatillisen osaamisen syventämismuotoja jo keskiasteen uudistuksesta lähtien. Toisen asteen koulutuksen uudistuksessa vuonna 1995 sisällytettiin

päättötyön tekeminen perustutkintoihin. Päättötyö tulee suunnitella niin, että se palvelee työelämän tarpeita, antaa mahdollisuuden osallistua työelämään ja helpottaa työhön siirtymistä. Opiskelijan tulee päättötyössä syventää ammattitietojaan ja taitojaan ja osoittaa oman suuntautumisalansa hallinta teoreettisesti ja käytännössä. Oppilaitosten ja työelämän välistä yhteistyötä ovat myös opiskelijoiden vierailut alan yrityksissä sekä yritysten edustajien vierailut ja luentotilaisuudet oppilaitoksissa.

Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004 -selvityksen mukaan työpaikoilla tapahtuva oppiminen tulee keskeiseksi osaksi ammatillista koulutusta. Työssäoppimisen laajuus on kolmevuotisissa tutkinnoissa puoli vuotta eli 20 opintoviikkoa. Työssäoppiminen edellyttää joustavaa yhteistyötä koulutuksen järjestäjien, oppilaitosten ja työpaikkojen välillä, tiedottamista, opettajien ja työpaikkaohjaajien koulutusta sekä kehittämistyötä alue- ja koulutusalaakohtaisesti. Työssäoppimisen liittäminen opetussuunnitelmiin lähentää oppilaitosmuotoista koulutusta ja oppisopimuskoulutusta. Työelämän asiantuntijat ovat mukana aluekohtaisten opetussuunnitelmien laatimisessa. Työssäoppimisen onnistumisen takaamiseksi Opetushallitus on organisoinut vuodesta 1996 alkaen opettajien ja työpaikkaohjaajien koulutusta. Metsä-Tokelan ym. (1998, 157) mukaan työelämän ja oppilaitosten intressien yhteensovittamisesta riippuu tulevaisuudessa ammatillisen koulutuksen taso. Oppilaitokset ovat valmiita yhteistyöhön työelämän kanssa kuitenkin vain omilla ehdoillaan, eikä ammatillisen koulutuksen oppilaitoskeskeisyyteen todellisuudessa olla vielä valmiita koskemaan. Raivolan (2000) mukaan koulutuksen tuottama tietäminen muuttuu taitamiseksi, kun se kytketään yhteiskunnan sosiaalisiin ja taloudellisiin kehyksiin eli arkipäivään oppilaitosten ulkopuolelle. Hyväkään osaaminen ei tuota tulosta, jos työelämällä ja yhteiskunnan muilla rakenteilla ei ole valmiutta ottaa käyttöön sitä osaamista, jonka opiskelu on tuottanut. Koulun epäonnistumista tehtävissään voidaan myös tarkastella koulutustuotosten käyttäjien epäonnistumisena, kun työelämässä ei tiedetä, mitä halutaan, tai kun saadaan, mitä on haluttu, mutta sitä ei osata käyttää. (Raivola 2000, 184–185.)

2.8 MATKAILU-, RAVITSEMIS- JA TALOUSALAN TOIMINTAYMPÄRISTÖ

Ammattitaito ja ammatillinen osaaminen

Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeista sekä edistää työllisyyttä. (L 630/1998, 1 §.) Poropudas (1995) jakaa ammattitaidon kahteen osaan. Ammattitaidolla tarkoitetaan niitä taitoja, joita yhteiskunnallisen työnjaon mukaan määräytyneiden työelämän tehtävien suorittaminen edellyttää. Tällöin oletetaan, että yhteiskunnallinen työnjako staattinen ja ammattitaito on mahdollista määritellä nykyisen työnjaon mukaan. Ammatti-

taito voidaan käsittää myös niin, että yhteiskunnallinen työnjako on dynaamista eikä se ole pysyvää, vaan muuttuva ja kehittyvää. Ammattitaidon ydin on työntekijöiden kyky kehittyä ympäristön vaatimusten muuttuessa ja muuttaa itse ympäristöään, eli ammattitaito on kyky kehittyä ja kehittää. (Poropudas 1995, 64.)

Ammatillinen osaaminen on opetussuunnitelmissa kuvattu sellaisten tehtävien ja toimintakokonaisuuksien hallinnaksi, jotka ovat tyypillisiä alan työelämälle. Hyvään ammattitaitoon katsotaan sisältyvän arvo-osaaminen, kädentaidot sekä tietojen soveltamisen erilaisissa käytännön tilanteissa. Ammatilliseen osaamiseen kuuluvia tietoja, taitoja, asenteita sekä toiminta- valmiuksia määrittävät toimintaympäristöt ja työkokonaisuudet. (Räisänen 1998, 10.)

Hotelli- ja ravintola-alalla osaamisvaatimukset ovat polarisoituneet. Toisaalta tarvitaan laaja-alaista yleisosaamista, toisaalta ammatillista erikoisosaamista. Puhdistuspalvelualalla tarvitaan monipuolisia, itseään kehittäviä työntekijöitä uusien pesulaprosessien ja siivousmenetelmien hallintaan. Kotitalous- ja kuluttajaneuvonnassa on tunnettava laaja-alaisesti alan arkitilanteita, yhteiskunnan toimintaa ja lainsäädäntöä. (Visanti 1994, 78–79.)

Palvelutyönantajien 1999 tekemän selvityksen mukaan palvelualojen yritysten tärkeinä pitämät osaamisalueet vuonna 1998 olivat tietojärjestelmien käyttö, asiakaspalvelu, tuotetietous, yhteistyötaidot ja laatukoulutus. Selvitettäessä osaamisalueiden muutosta vuoteen 2003 olivat eniten kasvavia tärkeitä osaamisalueita, joiden arvostus oli noususuunnassa, neuvottelutaidot, johtaminen ja liikkeenjohto, kielitaito ja kansainväistyminen, esimiestaidot ja turvallisuuskoulutus. Kumpanakin tarkasteluajankohtana olivat kuitenkin kaksi tärkeintä osaamisaluetta yritysten näkökulmasta asiakaspalvelu ja tietojärjestelmien käyttö. (Monipuoliset osaajat palvelualojen voima 1999, 8–10.)

Hotelli- ja ravintola-alan palvelujen tuottamisen lähtökohtia ovat asiakkaiden tarpeet ja odotukset sekä toiminnan kannattavuus ja laatu. Palvelujen tavoitteena on tyytyväinen asiakas. Alan ammattilaisen ammattietiikassa korostuvat asiakkaan kunnioittaminen, ihmisten tasavertainen kohtaaminen ja samanarvoinen palvelu sekä asiakassuhteen luottamuksellisuus. Ammatti-ihminen on oma-aloitteinen, hienotunteinen, joustava, yhteistyökykyinen ja täsmällinen ja hänellä on hyvä tilannetaju. Hän osaa arvostaa omaa ja toisten työtä sekä omaa kansallista kulttuuriaan yhtä lailla kuin erilaisia kulttuureita. Hän on vastuussa asiakkaistaan ja heidän turvallisuudestaan. (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet, hotelli- ja ravintola-alan perustutkinto 2000, 112–113, catering-alan perustutkinto 2000, 96–98.)

Muuttuvat asiakkaiden kulutustottumukset ja odotukset edellyttävät henkilöstöltä hyvää tuotetuntemusta. Nykypäivän asiakkaat osaavat vaatia palveluja, ja he odottavat yksilöllisiä, juuri heihin kohdistettuja toimintoja. Asiakkaat ovat ympäristötietoisia. Myös turvallisuuteen liittyvät asiat nousevat tulevaisuuden haasteeksi hotelli- ja ravintola-alalla. Suurtalouseläällä, eli

uuden opetussuunnitelman mukaisesti catering-alalla, haasteiksi nousevat elintarviketuotannon muutokset ja asiakkaiden vaatimukset puhtaasta, terveellisestä ja turvallisesta ruoasta. Turvallisuus alalla koskee henkilöstö-, ympäristö-, omaisuus-, tieto- ja tuoteturvallisuutta kuten myös harmaan talouden yleistymisen aiheuttamia yhteiskunnallisia haittoja. Palo- ja ongelmatilanteiden ennaltaehkäisy on tärkeä osa asiakasturvallisuutta. Tietotekniikka ja Internet tuovat hotelli- ja ravintolapalvelujen varaus- ja tilauskäytäntöihin sekä markkinointiin uusia ulottuvuuksia. Kansainvälisyys vaikuttaa hotelli- ja ravintola-alalla monella eri tavalla. Kansainvälisyys näkyy alan henkilöstön ja asiakkaiden kulttuurisissa taustoissa, etnisten ravintoloiden määrän kasvussa sekä asiakkaiden ruoka- ja juomatrendeissä. Kansainvälistymisen seurauksena henkilöstöltä vaaditaan entistä monipuolisempaa kieli- taitoa ja kulttuurien tuntemusta. (Mts. 112–113, sekä 96–98.)

Hotelli- ja ravintola-alan osaamistarveraportin (Visanti 1999) mukaan hotelli- ja ravintola-alan tulevaisuuden keskeisiksi avainosaamisvaatimuksiksi nousivat moniosaaminen, asiakas-osaaminen ja palveluallttius, ihmishuuhde- ja yhteistyötaidot sekä laatuosaaminen. Moniosaamisella tarkoitettiin sitä, että työ on laaja-alaistumassa ja tehtävät monipuolistuvat yli ammattirajojen. Asiakasosaamisella ja palveluallttiudella tarkoitettiin nopeaa reagoitakykyä, joustavuutta ja palveluallttiutta, jotta asiakkaan odotukset ja tarpeet tulevat huomioituiksi. Asiakkaiden kohtaaminen ja työskentely verkottuvassa työympäristössä, palveluketjussa tai itseohjautuvissa tiimeissä edellyttää ihmishuuhde- ja yhteistyötaitoja. Laatuallttius, laadun varmistaminen ja jatkuva parantaminen ovat tärkeitä osaamisalueita. Tulevaisuuden merkittäivistä yleisistä ominaisuuksista ja taidoista työntekijätasolla mainittiin palveluallttius, kiireen sietokyky, oma-aloitteisuus, yhteistyötaidot, huolellisuus ja siisteys. Esimiestasolla vastaavat ominaisuus- ja taitovaatimukset olivat vastuunotto, oma-aloitteisuus, yhteistyötaidot, kokonaisuusien hallinta, itsenäiset ratkaisut ja muutoksen sietokyky. (Visanti 1999, 22–23.)

Toimialojen erilaisuus

Hotelli- ja ravintola-ala on työvaltainen ja suhdanneherkkä palveluala, joka on sidoksissa matkailun menestymiseen sekä kotimaisen kysynnän osalta maamme taloudelliseen toimeliaisuuteen. Kausivaihtelut ja kansainväliset häiriöt heijastuvat nopeasti majoituselinkeinoon ja paikallinen kysyntä heijastuu myös ravitsemiselinkeinoon. Suurtalousala sisältää ruokapalvelutoiminnot ja jokainen suomalainen on monessa elämänsä vaiheessa suurkeittiöiden asiakas.

Suomessa oli vuonna 1998 anniskeluravintoloita 480, keskiolutravintoloita ja -kahviloita 4 920, muita kahviloita 110, henkilöstöravintoloita 1 699, joista yrityksen omia 488 ja ulkopuolisen hoitamia 1 211, sekä hotelleja 760 ja muita rekisteröityjä majoitusliikkeitä 430 kappaletta. (Hotelli- ja ravintola-alan Taskutilasto 1999.)

Suurतालousalan synonyymejä ovat suurkeittiöala, joukkoruokailu ja ruokapalveluala. Suurkeittiöitä on mm. kouluissa, oppilaitoksissa, päiväkodeissa, henkilöstöravintoloissa, puolustusvoimissa, sairaaloissa ja vanhainkodeissa. Suurkeittiöiltä edellytetään yksilöllisiä palveluja. Tarjottavan ruoan on yhtäaikaaisesti täytettävä erilaisia kriteereitä. Ruoan tulee olla maistuvaa, hyvää ravitsemusta ja terveyttä edistävää, hygieenistä, asiakkaan ruokatottumuksia vastaavaa, vaihtelevaa, esteettistä silmänruokaa ja oikeanhintaista. Suomalaiseen ruokakulttuuriin tulee jatkuvasti uusia vaikutteita ulkomailta, mutta vastapainona arvostetaan omia juuria. Suurkeittiöt ovat keskeisessä asemassa suomalaisen ruokaperinteen vaalimisessa. Suurतालousalalla peräänkuulutetaan valveutunutta ammattitaitoa ja kykyä hahmottaa myös tulevaisuutta. (Lausmaa 1998, 10.)

Väestörakenteen muutos aiheuttaa ruokapalvelun eri osa-alueille merkittäviä muutoksia. Myös asiakasryhmien erilaistuminen tuo odotuksia ja erityistarpeita, jotka tulisi tyydyttää. Kaikilla ruokapalvelun osa-alueilla tulee pyrkiä aitoon, asiakaslähtöiseen toimintaan, joka näkyisi asiakkaiden viihtyvyyden ja yksilöllisen palvelun lisääntymisenä. Viranomaisnormien purkautuminen on asettanut kuntien ja kuntaryhmien ruokapalvelulle yhä suuremman vastuun kansalaisten ravitsemuksesta. Valtion ravitsemusneuvottelukunta antaa yleiset ravitsemussuositukset väestötasolle. (Uudistuvat ruokapalvelut-projekti 1998, 8–11.)

Kuntasektorilla kunnan rooli on muuttunut palvelun tuottajasta se järjestäjäksi. Kilpailuttamisen myötä julkisen sektorin ruokapalveluala on avautunut yksityisille yrittäjille. Kunnilla on mahdollisuus tehdä uusia hallinnollisia ja toiminnallisia ratkaisuja. Ruokapalvelussa kunnat ovat käyttäneet ostopalvelua henkilöstöruokailun järjestämiseksi ja vanhusten ateriapalvelujen hoitamiseksi, nykyisin myös kouluruokailun hoitamiseksi. Kunnan oma ruokapalvelutuotanto on asetettu kilpailuun ostopalvelujen kanssa, mutta oma palvelutuotanto voidaan organisoida tulosityksiköksi, liikelaitokseksi tai kunnan omistamaksi omaksi osakeyhtiöksi. Tulosityksiköiden ja liikelaitosten itsenäisyyttä lisää kunnallislain muutoksen sallima nettobudjetointi. (Uudistuvat ruokapalvelut-projekti 1998, 16–19, Suurkeittiöiden tulevaisuus 1990.)

A. C. Nielsenin suurkeittiörekisterin (1999) mukaan suurkeittiöitä oli sairaalasektorilla noin 290, vanhain- ja lastenkodeissa noin 1 080, lasten päiväkodeissa 1 430, peruskouluissa ja lukioissa 2 670, ammatillisten oppilaitosten koulutusyksiköissä noin 670 ja lisäksi muita suurkeittiöitä 75.

TAULUKKO 1. Suurkeittiöiden lukumäärät ja annosmäärät keittiön pitäjän mukaan vuonna 1999. Lähde: A. C. Nielsen Finland Oy Horeca – suurkeittiörekisteri (1999).

Keittiön pitäjä	Lukumäärä	%	Annosmäärä vuodessa, milj.	%
Valtio	156	0,8	28	3,9
Kunta	5 197	28,0	330	46,2
Osuustoiminta	561	3,0	26	3,6
Yksityinen	11 184	61,0	284	39,9
Yhteisö	1 320	7,2	45	6,3
Yhteensä	18 418	100,0	713	100,0

Kahviloiden, ravintoloiden, henkilöstöravintoloiden ja julkisten suurkeittiöiden valmistamien aterioiden määrä vuonna 1999 oli kaikkiaan 713 miljoonaa. Päivittäin alan ateriapalveluja käyttää noin 30 % väestöstä. Keskimäärin joka toinen suomalainen käyttää päivittäin suurkeittiöpalveluita eli ruokailee tai juo kahvia tai virvoitus- tai alkoholijuomia näissä joukkoruokailupisteissä. Asiakaspaiikkoja kahviloissa ja ravintoloissa on keskimäärin 90 eli koko Suomessa 930 000. Nykyisin pyritään keskittymään yhä suurempiin yksiköihin. Yli 500 annosta vuorokaudessa valmistavien keittiöiden osuus rekisterissä oli 6,6 %, ja ne valmistavat 46 % kaikista tarjoillusta annoksista. (A. C. Nielsen 1999.)

Horeca-suurkeittiörekisterin (2000) mukaan alan kokonaismarkkinat olivat 31 mrd. markkaa (mukaan lukien alkoholi) ja kasvua edelliseen vuoteen oli 3,3 %. Ravintolasektorin osuus markkinoista oli 48 %, julkisten laitosten osuus oli 23 %, henkilöstöravintoloiden osuus oli 8 % ja kahviloiden osuus 21 %. Koko 1990-luvun vallinnut valmistuskeittiöiden lukumäärän lasku julkisella sektorilla jatkui (-2,6 %). Koulujen jakelukeittiöiden osuus on lukumäärästä 34 % ja annosmäärästä 32 %. Keskimäärin Suomessa syötiin 141 Horeca-sektorin valmistamaa ateriaa henkilöä kohti vuonna 2000. Suurin kasvu oli Uudellamaalla. Vähäisintä kodin ulkopuolella syöminen oli Keski-Pohjanmaalla (111) ja Pohjois-Karjalassa (117) ateriaa henkilöä kohti. (A. C. Nielsen Finland Oy 2000.)

Hotelli- ja ravintola-alan kokonaisynty vuonna 1998 oli 25,7 mrd. mk ja vuonna 1999 26,9 mrd. mk. Suuntaa voidaan pitää kasvavana. Kysyntä on sidoksissa yleiseen tulokehitykseen, kotitalouksien kulutusmenojen kehitykseen ja alan hintakehitykseen. Kysyntään vaikuttavat myös kuluttotottumusten muutokset, kuluttajien ikärakenteen muutokset, verotuskäytännöt (alkoholi- ja arvonlisävero) ja Suomeen suuntautuva matkailu. (Hotelli- ja ravintola-alan Taskutilasto 1999 ja Suhdanne 2000 SHR.)

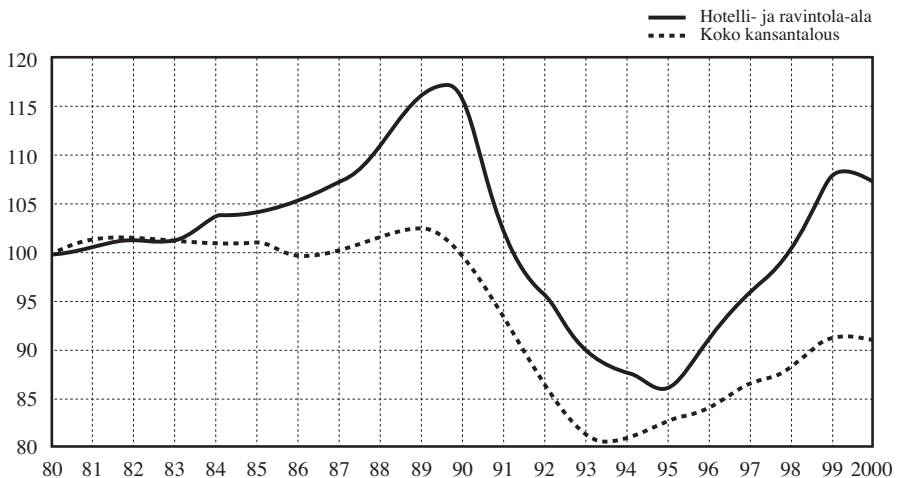
Ala työllisti 1980-luvun lopulla lähes 70 000 henkilöä. Määrä aleni 1990-luvun alun laman myötä noin 50 000 henkilöön. Työvoiman vaihtuvuus on siten ollut alalla huomattavaa. Vuonna 1998 ala työllisti jälleen noin 70 000 henkilöä ja vuonna 1999 noin 75 000 henkilöä. Kasvua oli edelliseen vuoteen verrattuna 7 %. Hotelli- ja ravintolapalveluiden kysynnän kasvu on

heijastunut myös alan työpanokseen, joka on viime vuosina lisääntynyt selvästi muun talouden työpanoksen kasvua nopeammin. Vuoden 2000 alun kehitys on ollut lievästi negatiivinen. Työttömiä työnhakijoita alalla vuonna 1998 oli 24 000 ja vuonna 1999 noin 23 000. Keskimääräinen työttömyysaste vuonna 2000 alalla oli 9,5 % eli noin prosenttiyksikön vuotta 1999 pienempi. Vuonna 2001 työttömyysasteen oletetaan olevan 8,5 %. (Suhdanne 2000 SHR.)

TAULUKKO 2. Hotelli- ja ravintola-alan työllinen työvoima vuosina 1993–1999. Lähde TK ja SHR.

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Työlliset (1000)	59,9	59,3	59,6	61,8	65,0	70,1	75,0
Muutos edellisestä vuodesta, %	-6,1	-2,7	+2,2	+3,7	+5,2	+7,8	+7,0

Osa- tai lyhytaikaisessa työsuhteessa toimivien työntekijöiden määrä on alalla kasvanut. Vuonna 1985 hotellien ja ravintoloiden henkilökunnasta oli 9,1 % osa-aikaisessa työsuhteessa, vuonna 1990 niiden osuus oli 6,7 % ja vuonna 1995 jo 27 %, ja vuonna 1999 osa-aikaisia oli jo lähes 30 %. Isoissa yrityksissä osa-aikaista henkilökuntaa oli 43 % ja pienissä yrityksissä 20 %. (Monipuoliset osaajat palvelualojen voima 1999, Suhdanne 2000, SHR, Moilanen ja Vainikka 1999.) Alan palvelujen erikoisluonne on kiihdyttänyt osa-aikatyöhön ja pätkätyöhön siirtymistä. Alan palvelut kulutetaan välittömästi tässä ja nyt, niinpä palvelujen kysynnässä on suurta vaihtelevuutta eri vuorokauden aikoina, eri viikon päivinä ja myös eri vuoden aikoina.



KUVIO 1. Tehtyjen työtuntien määrän kehitys (1980 = 100). Lähde: Suhdanne 2000, SHR.

Kotitalous-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan palveluilla on yhteiskunnallista, kansantaloudellista ja kansanterveydellistä merkitystä. Alan toiminta käsittää erilaisia kotitalouteen, ravitsemiseen ja puhdistukseen liittyviä tehtäviä julkishallinnon organisaatioiden sekä kaupallisten yritysten erityyppisissä toimipisteissä. Palveluilla tuetaan ihmisten arjessa selviämistä kotona tai kodinomaisissa laitoksissa. **Kotitalouspalveluilla** tarkoitetaan kotityöpalvelujen sekä kotitalouksien tarvitsemien hyödykkeiden myynti- ja neuvontapalvelujen kokonaisuutta. Kotityöpalvelulla tarkoitetaan erikäisten, erilaisissa elämäntilanteissa ja ympäristöissä elävien ihmisten arkipäivän auttamista sellaisissa tehtävissä, joissa ei tarvita sairaanhoitoalan ammattikoulutusta. Kotityöpalvelualan tavoitteena ovat markkinointikelpoiset, helposti ostettavat ja monipuoliset palvelukokonaisuudet erilaisten asiakkaiden tarpeisiin. Kotitalousalan monipuolisuutta korostaa pitopalvelutoiminta tai matkailupalvelutoiminta. **Ravitsemispalveluilla (laitostalouspalveluilla)** tarkoitetaan erilaisten ateria- ja ruokapalvelujen tuottamista julkishallinnon yksiköissä tai kaupallisissa yrityksissä. Alan työntekijän tehtäviin kuuluu ruoanvalmistuksen ja puhtaanapidon lisäksi tarjoilua ja markkinointia. **Puhdistuspalvelualalla** tarkoitetaan siivous- ja tekstiilihuoltoalojen muodostamaa kokonaisuutta, jolle on yhteistä puhtauspalvelujen tuottaminen. Lähialoja ovat vähittäiskauppa, ravitsemisala, tiedotusala, sosiaali- ja terveysala. Puhdistuspalvelualan lähialoja ovat kiinteistönhoitoala ja tekstiili- ja vaatehuoltoala. (Härkki ja Raijas 1999, 1, Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet, koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluala 1995, 21–24, Kotitalous- ja kuluttajapalvelujen perustutkinto 2000, 94–96 ja Puhdistuspalvelujen perustutkinto 2000, 95–98.)

Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluala vastaa ihmisten päivittäisiin käytännön tarpeisiin ja odotuksiin. Ala luo edellytyksiä ihmisten elämänsäälle, jossa korostuvat ihmisten terveys, puhtaus ja viihtyisyys. Toiminnan tavoitteena on, että asiakas voi luottaa palvelujen korkeaan laatuun ja ammattimaisuuteen, turvallisuuteen ja ympäristömyönteisyyteen. Alan ammattilaisen ammattietiikassa korostuvat asiakkaan ja hänen mielipiteensä arvostaminen ja asiakkaan kohtaaminen tasa-arvoisena ja omat tarpeensa tiedostavana kuluttajana. Alalla panostetaan työn ja palvelun korkeaan laatuun, tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen. Kotitalouspalveluja tuottava arvostaa työtään, ammatiaan ja ammatillista erikoisosaamistaan. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla vastuu ympäristöstä ja kestävästä kulutuksesta ja turvallisuudesta korostuvat erityisesti. (Kotitalous- ja kuluttajapalvelujen perustutkinto 2000, 94–96, Puhdistuspalvelujen perustutkinto 2000, 95–98.)

Puhdistuspalvelu- ja tekstiilihuoltopalvelualoilla on työvoiman kysynnän ja tarjonnan kohtaamisessa ollut vaikeuksia. Koulutettua työvoimaa työntekijätasolla on vähän, ja sen sijaan työnohjaajina ja työnjohtajina toimivat alalle koulutuksen saaneet. Alan haasteita ovat välineiden, aineiden, koneiden ja laitteiden nopea tuotekehitys ja ammattitaidon ylläpitäminen. Tekstiilihuoltoalan työtehtävät ovat muuttumassa automaation, teknistymisen ja verkottumisen vuoksi vaativammiksi. Siivouspalvelualalla tulevai-

suuden työtehtävät ovat toisenlaisia ja entistä monipuolisempia. Alalla tarvitaan sekä vahvaa yleisosaamista että erikoisosaamista.

Siivouspalveluilla tarkoitetaan erilaisten toimitilojen, koneiden ja laitteiden ammattimaista puhdistamista. Siivouspalvelualalla työskentelevien määrästä on olemassa erilaisia näkemyksiä, koska alalla työskentelevien tilastointia suoritetaan usealla eri tavalla. Siivoustyössä työskentelevät ovat usein osa-aikaisia työntekijöitä, ja heillä saattaa olla päätyö jollain toisella alalla tai he ovat opiskelijoita eivätkä he näin ollen tilastoidu siivoustyöntekijöiksi. Siivouspalvelutyöntekijöiden työnkuvaan saattaa kuulua myös muita palvelutehtäviä. Siivoustyön osuus voi olla neljäsosa tai alle puolet työntekijän toimenkuvaan kuuluvista tehtävistä. Joidenkin arvioiden mukaan ala työllistää noin 90 000 työntekijää. (Vähätalo, M. Henkilökohtainen tiedonanto 18.9.2000, Kotitalous- ja kuluttajapalvelujen perustutkinto 2000, 94–96 ja Puhdistuspalvelujen perustutkinto 2000, 95–98.) Siivoustyössä toimivien määrä Aution ym. (1999) mukaan on 51 000. Määrä lisääntyi 1970–1985 huomattavasti, mutta kääntyi laskuun ja oli vuonna 1995 alhaisempi kuin vuonna 1970. Suurin ryhmä, noin kolmasosa, siivoustyössä toimivista on puhtaanapidon toimialalla ja terveydenhuolto työllistää noin viidesosan siivousalalla työskentelevistä. Rahoitus-, vakuutus-, kiinteistö- ja liikelämää palveleva toiminta muodostaa noin neljäsosan alasta. (Autio ym. 1999, 136–139.)

Tilastokeskuksen työvoimatutkimuksen mukaan (1999) siivoojista 47 %:lla on perusasteen jälkeistä koulutusta. Keskiasteen koulutus on 60 %:lla ja korkea-asteen koulutus on vain 0,5 %:lla.

Tekstiilihuoltopalveluilla tarkoitetaan tekstiilien puhdistus-, huolto- ja vuokrauspalveluja. Tekstiilihuoltopalveluala jakaantuu kahteen sektoriin, vesipesuun ja kemialliseen pesuun. Vesipesu jakaantuu tekstiilivuokraukseen ja yksityis- tai yritysasiakkaiden omistamien tekstiilien laitos- ja yksityisipesuun. Tekstiilivuokraustoiminnan asiakkaita ovat sairaalat, hoitolaitokset ja hotelli- ja ravintola-alan yritykset. Tekstiilihuoltoalan työtehtävät ovat muuttunut lisääntyneen automaation ja teknistymisen ansiosta vaativiksi erityistehtäviksi.

Suomen Pesulaliiton antaman tiedon mukaan Suomessa toimii noin 450 tekstiilihuoltoalan yritystä. Näistä suurin osa on pieniä kemiallisen pesun yrityksiä tai monialaisia tai erikoistuneita kuluttajapesuloita. Vesipesula-toiminta on voimakkaasti keskittynyt. Suurimmat vesipesulat ovat sairaalapesulat ja vuokrapesulat, jotka vuokraavat työvaatteita, pöytätekstiilejä, liina-vaatteita ja mattoja tai sitten sairaalapesuloita. Tekstiilihuoltoalan kokonaisliikevaihto on noin 1 200 mmk. Ala työllistää noin 4 000–5 000 henkilöä. (Suomen Pesuteollisuusliitto 2000, 11.9.2000, Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2000, Puhdistuspalvelun perustutkinto 2000, 95–96.) Aution ym. (1999) mukaan pesula- ja muussa palvelutyössä toimivien määrä kasvoi hieman vuosina 1970–1985, mutta kääntyi sitten laskuun. Tulevaisuudessa ammattiryhmän työllisten määrän odotetaan lisääntyvän. (Autio ym. 1999, 138.)

Henkilöstö

Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalalla on viime vuosien aikana yrityksissä tapahtunut suuria organisaatiomuutoksia. Organisaatiot ovat madaltuneet ja henkilöstön toimenkuvat ovat laajentuneet. Esimiehiltä vaaditaan työtehtävissään laajempien kokonaisuuksien hallintaa. Se näkyy johtamisen, liikkeenjohdon sekä esimiestaitojen osaamisalueiden merkityksen kasvuna.

Ruokatuotannon rationalisointi on lisännyt valmiiden tai puolivalmiiden elintarvikkeiden ja raaka-aineiden käyttöä. Hotelli- ja ravintola-alan yritykset ovat kuitenkin elintarviketeollisuudelle ostajana pienehkö kohderyhmä, jonka tarpeita ei kovin hyvin oteta huomioon. Parhaiten elintarviketeollisuus palvelee julkishallinnon laitosten keittiöitä, mutta esimerkiksi ruokaravintoloiden keittiöitä heikosti. Tilanne voi muuttua ulkomaalaisen kilpailun myötä ja isohkot ketjuyritykset ovat mukana kehitystyössä. Hajanainen ravintola-sektori on ostajana pieni ja neuvotteluvoimaltaan heikko, kun taas elintarviketeollisuus edellyttää suuria valmistuseriä. Tulevaisuudessa ruokaravintoloiden erityistarpeet huomioon ottavaan pienyritystoimintaan olisi paljonkin mahdollisuuksia, sillä mm. työn rationoinnin myötä puolivalmistuotteiden käyttö tulee kasvamaan. (Paija ja Lammi 1997, 18–35.)

Elinkeinoelämän tutkimuslaitoksen laatimassa pitkän aikavälin kehitysennusteraportissa todetaan, että hotelli- ja ravintola-alalla on verkostoitumisen suomia mahdollisuuksia on käytetty hyödyksi varsin vähän. Matkailu- ja ohjelmapalveluita on tuoteistettu jonkin verran, alueellisina ja paikallisina yhteistyöverkkoina on yhteisiä markkinointi- ja jakelukanavia. Hotelli-sektorilla merkittäviksi yhteistyökumppaneiksi ovat rationalisoinnin myötä kehittyneet pesula-, siivous- ja kiinteistöhuoltopalveluja tarjoavat yritykset. Systemaattista yhteistoimintaa on kuitenkin vielä hyvin vähän, ja kyse on pääasiassa palveluiden ostamisesta, joissa palvelun hinta näyttää merkittävää osaa. (Paija ja Lammi 1997, 18–35, Mankinen 1997.)

Palvelutyönantajien ansiotilaston 1999 mukaan matkailu-, ravitsemis- ja talousalan **työntekijätason** ammatteja ovat mm. kylmäkö, kokki, keittiötyöntekijä, tarjoilija, itsepalveluravintolan kassanhoitaja, vahtimestari, naulakonhoitaja, kokousjärjestelijä, vastaanottoapulainen, puhelinvälittäjä, lipunmyyjä, siivooja, kerrosenhoitaja, varastonhoitaja, vahtimestari, portieeri ja pesulatyöntekijä. Ansiotilastolle tuntemattomia mutta käytännön elämässä olevia ammatteja ovat mm. hotellivirkailija, ravintolatyöntekijä, kassatarjoilija ja tiskijukka. Alalla säännöllisen työajan keskiansiot olivat vuonna 1998 kiinteäpalkkaisella työntekijällä 8 200 mk/kk ja vuonna 1999 noin 8 400 mk/kk. Miehillä ansiotaso oli noin 5 % naisten ansiotasoa parempi.

Sosiaalialalla työskentelevän keittiöapulaisen keskiansio oli 7 983 mk/kk, laitosapulaisen 7 965 mk/kk ja keittäjän 8 689 mk/kk. Sosiaalialalla työskentelevän emännän keskiansio oli 8 947 mk/kk. (Ansiotilasto, Palvelutyönantajat 1999.)

Palvelutyönantajien ansiotilaston (1999) mukaan siivoustyössä apteekki-alalla työskentelevien keskiansio oli 6 168–7 311 mk/kk työssäolovuosista

riippuen. Sosiaalialalla työskentelevän siivoajan keskiansio oli 6 929 mk/kk. Konttori, myymälä ja varastosiiivoijien keskiansio oli 7 545 mk/kk, hotelli- ja ravintola-alalla siivoajan keskiansio oli 7 560 mk/kk ja kerros-hoitajalla mk 7 702 mk/kk. Hotelli- ja ravintola-alalla siivoustyön esimiehen tai hotellinpääsiivoajan keskiansio oli 9 180 mk/kk. (Ansiotilasto, Palvelutyönantajat 1999.)

Esimies- ja päällikkötason ammattinimikkeitä ovat ansiotilaston mukaan ravintolapäällikkö, keittiöpäällikkö, keittiömestari, hotellipäällikkö, pääportieeri, hovimestari, baarimestari, hotellin-, ravintolan- tai suurtaloudenemäntä, anniskeluravintolan vastaava hoitaja ja vastaanotto-päällikkö. Muita ammattinimikkeitä ovat vuoropäällikkö, vuoromestari, salisäntä tai -emäntä. Suurtalouden ammattinimikkeitä ovat päällikkö-, johtaja esimiestason ruokapalvelupäällikkö, ravitsemispäällikkö, ravitsemis-johtaja, suurtalous-esimies, suurtalouden työnjohtaja, ravitsemistyönjohtaja, emäntä ja ruokapalvelunohjaaja.

Esimiesten ansiot vuonna 1998 olivat noin 10 700 mk/kk ja vuonna 1999 noin 11 000 mk/kk. Miesten ansiotasoa oli noin 5 % naisten ansiotasoa parempi. (Ansiotilasto, Palvelutyön-antajat 1999, 27–38.) Hotelli- ja ravintola-alan osaamistarveraportin (1999) mukaan väheneviä ammatteja olivat hovimestari, hotellinemäntä, puhelinvaihteen hoitaja, vahtimestari, tiskaaja, kylmäkkö ja annostelija. Päällikkötason nimikkeitä korvataan termillä vuoropäällikkö. Alan uusia nimikkeitä olivat ruokakuljetuspäällikkö, viihdepäällikkö ja jakelupisteen hoitaja. Turvallisuusasioiden korostuminen tuo uusia turvallisuuteen liittyviä ammattinimikkeitä alalle. (Visanti 1999, 24.)

Tilastokeskuksen koulutustilastojen mukaan (1997) hotelli- ja ravintola-alan työvoimasta 37,2 % on saanut hotelli-, ravintola- tai suurtalousalan koulutuksen. Kaupan- ja hallinnonalan koulutus oli 9,3 %:lla, koti- ja laitostalouden koulutus oli 6,6 %:lla ja sosiaali- ja terveystalouden koulutus 2,2 %:lla. Naisia alan työvoimasta oli yli kaksi kolmasosaa ja naiset olivat jonkin verran koulutetumpia kuin miehet (Tilastokeskus: Tilastouutiset 1997, 74). Yleisimmin (60 %) hotelli- ja ravintola-alalla työskentelevät olivat saaneet keskiasteen koulutuksen. Korkeakoulututkinnon suorittaneita alalla Tilastokeskuksen mukaan oli 1,2 %, vastaava osuus kaikissa työllisissä on 12 % ja palveluissa 9 %. (Tilastokeskus: koulutus 1997:3, 69.) Palvelualojen koulustarveselvityksen (1999) mukaan hotelli- ja ravintola-alan yrityksistä puolet ilmoitti edellyttävänsä työntekijöiltään ammatillista perustutkintoa ja vain 6 % edellytti ammattikorkeakoulututkintoa. Yleisivistävän peruskoulun tai lukion käyneitä rekrytoidaan alalle huomattavasti eli lähes 40 %. Suuri osuus selittyy fast food -ravintoloiden ja pikaruokapaikkojen henkilöstötarpeesta, tyypillinen fast food -ravintolan työntekijä on koululainen tai tilapäistyössä oleva opiskelija. (Monipuoliset osaajat palvelualojen voima 1999, 39.)

Tilastokeskuksen viimeisimmän (1999) työvoimatutkimuksen mukaan on havaittavissa, että alalla työskentelevien koulutus on hieman kohonnut. Hotelli- ja ravintola-alalla työskentelevistä perusasteen jälkeisen koulutuk-

sen on saanut 75 % alalla työskentelevistä, joista 65 %:lla on keskiasteen koulutus ja 10 %:lla on korkeakoulukoulutus. Peruskoulutusta vailla on 25 % alalla työskentelevistä.

Uudistuvat ruokapalvelut -projektin (1998) mukaan suurtalousalalla on esitetty ongelmaksi muodostuvan, että alan opiskelijoista 60 % korkeakoulutetaan, vaikka käytännössä ruokahuoltohenkilöstön työtehtävistä vain 15 % edellyttää korkeakoulukoulutusta ja 85 % ammattikoulutusta. Tarjonta ja kysyntä eivät aina kohtaa toisiaan, ja työelämä ja alan oppilaitokset elävät kaukana toisistaan. Raportin mukaan alan tutkimusaineistoa on vähän ja sen hyödyntäminen on hankalaa. (Uudistuvat ruokapalvelut 1998, 26.) Palvelutyönantajien tutkimuksen mukaan hotelli- ja ravintola-alan yrityksistä lähes puolet ilmoitti edellyttävänsä ammatillista perustutkintoa ja vain 6 % ammattikorkeakoulututkintoa. (Monipuoliset osaajat palvelualojen voima 1999, 39.)

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tulevaisuus

Työllisyys ja hyvinvointi uuden vuosituhannen alkaessa (1999) Työvoima 2017 -loppuraportin mukaan muihin palveluihin luetut kuljetuspalvelut, ravitsemistoiminta, majoitustoiminta, liike-elämää palvelevat toiminnot ja yhteiskunnalliset palvelut on suuri ja heterogeeninen ryhmä. Tämän ryhmän työllisyys paranee perusurassa 100 000 hengellä vuosina 1997–2005. Taustalla ovat esimerkiksi teollisuuden toimintojen ulkoistaminen ja kotitalouksien kulutuskysynnän rakenteelliset muutokset. Viimeksi mainittuun vaikuttavista tekijöistä esimerkiksi väestön ikääntyminen lisää erilaisten palveluiden kysyntää. Kotitalouksien hoito-, terveys- ja siivouspalvelujen tarve kasvaa tulevaisuudessa, mikä luo edellytyksiä uudentyypiselle palvelualan yrittäjyydelle ja alan työllisyyden kohenemiselle. Julkisen sektorin rahoitusongelmien vuoksi julkisen sektorin työllisyys ei lähivuosina parannu. Peruspalveluiden tarve kasvaa väestön ikääntyessä. Kasvavan kysynnän tyydyttämiseksi syntyy paineita siihen, että sitä katetaan yksityisen sektorin, kolmannen sektorin tai kotityön puitteissa. Yksityisen sektorin puitteissa tämä voi toteutua myös kuntasektorin ostopalveluna, johon samoin kuin kuntasektorin palveluihin voi kytkeytyä maksullisuutta. Lähivuosina kuntasektorin työllisyys ei lisäännä. Sosiaali- ja terveystieteiden tarpeet kasvavat väestön ikääntyessä, mikä heijastuu kotona tapahtuvan hoidon kasvuna. (Työllisyys ja hyvinvointi uuden... 1999, 113.)

Palvelualojen työvoiman kysynnän ennakoidaan edelleen kasvavan ja ammattitaitoisen työvoiman saannin vaikeutuvan kaikkialla maassa. Työvoimapula-ammattitehtävät ovat etenkin siivoojat, varastotyöntekijät ja hotelli- ja ravintolahenkilöstö. Monilla aloilla on lisäksi pulaa erityisosaajista. Pääkaupunkiseudun palveluyrityksistä 60 % näkee tulevaisuudessa vaikeuksia rekrytoinnissa. Myös Keski- ja Pohjois-Suomen yrittäjistä huomattava osa odottaa rekrytointiongelmia. (Mts. 205–206.)

Tulevaisuudessa kotityöpalvelun keskeinen asiakasryhmä vaatii muutosta. Tulevaisuuden palveluilla tulisi kyetä tuottamaan etenkin vanhuksille ja vammaisille tarpeellisuuden tunnetta. Palvelut ostetaan kodin ulkopuolelta. Kotityöpalvelun neuvonnallinen osa-alue korostuu sähköisten väli-
neiden käyttötiedon ja -taidon puutteessa. Nuoret perheet ja miehet ovat jo jonkin verran tottuneet käyttämään ostopalveluja, mutta keski-ikäisten naisten sen sijaan on vielä vaikeaa nähdä joku muu suorittamassa kodin tehtäviä omassa kodissaan. Ruokatuotanto ja lastenhoito on jo ulkoistettu. (Härkki 1996.)

Härkin ja Rajjaksen (2000) mukaan suuret siivousliikkeet ovat jo ha-
keutumassa kotityöpalvelujen tarjoajiksi. Toisaalta kotipalvelualalle on syn-
tynyt pieniä, lähinnä itsensä työllistäviä mikroyrityksiä uusille toiminta-
alueille, kuten kaupassakäyntipalveluun. Pienet mikroyritykset kykenevät
tuottamaan ihmisen mittaisia ja joustavia kotityöpalveluja tehokkaammin
kuin suuret yritykset. Kotisiivoukselle on runsaasti kysyntää, mutta ongel-
mana suuret siivousliikkeet näkevät arvonlisäveron, joka nostaa kohtuutto-
masti kotisiivouksen hintaa. Kuitenkin suurissa siivousliikkeissä on kiin-
nostusta kotisiivouksen tarjoamiseen, esimerkiksi mikroyrittäjä voi ali-
hankintayhteistyönä tehdä kotisiivousta. (Mts. 5–19.)

3.1 ARVIOINNIN TEHTÄVÄT JA ARVIOINTIKOhteet

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisen peruskoulutuksen kokonaisarviointi perustuu opetusministeriön ja Opetushallituksen tulossopimukseen vuodelle 1999. Opetushallituksen tehtävänä on huolehtia opetusministeriön antamien perusteiden mukaisesti arvioinnin kehittämisestä ja toimeenpanosta. Arviointi perustuu lakeihin 630/1998 ja 631/1998 sekä asetuksiin 811/1998 ja 812/1998, Opetushallituksen laatimiin julkaisuihin Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä (1998) ja Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli (1998) sekä sivistysvaliokunnan mietintöön (SiVM 3/1998). Oppimistulosten arviointi tehtiin kansallisen oppimistulosten arviointijärjestelmän mukaisesti. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, Kansallisen oppimistulosten arviointijärjestelmä 1998, L 630/1998, L 631/1998 sekä A 811/1998 ja A 812/1998 ja SiVM 3/1998.)

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen kokonaisarvioinnin tarkoituksena on tuottaa ajantasaista tietoa hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan sekä koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan ammatillisen koulutuksen tuloksellisuudesta. Arvioinnilla on kaksi päätehtävää: ensimmäinen on selvittää koulutuksen tuloksellisuus. Tuloksellisuutena käsitellään koulutuksen tehokkuutta, vaikuttavuutta ja taloudellisuutta. Tällöin ensimmäisenä osatehtävä on selvittää, miten opetussuunnitelman perusteissa asetetut tavoitteet on saavutettu. Toisena osatehtävänä on selvittää, millaisia eroja koulutuksen tuloksellisuudessa on koulutuksen järjestäjän, oppilaitoksen ja yksilön kannalta tarkasteltuna. Toinen päätehtävä on tuottaa tietoa voimavarojen kohdentamiseksi, päätösten tekemiseksi ja koulutuksen kehittämiseksi.

Raportti on laadittu informaatioksi arvioinnissa mukana olleille oppilaitoksille, opettajille, opiskelijoille, koulutuksen järjestäjille, päätöksentekijöille, työelämän edustajille ja muille sidosryhmille sekä kaikille paikallisella, alueellisella ja valtakunnallisella tasolla oleville matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen ja työelämän toimijoille. Raportti on luonnollisesti ajankohtainen työväline opetushallinnossa toimijoille ja koulutuspolitiikan tekijöille.

Varsinainen arviointi suoritettiin vuosina 1999–2000. Arviointiin osallistui 174 matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusta antavaa ammatillista oppilaitosta. Arvioinnista tiedotettiin alan sidosryhmille. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutustoimikunnalle arvioinnin tilannetta selvitettiin kaksi kertaa vuoden 1999 aikana. Oppimistulosten arvioinnin tehtävät arvioivat työelämän, alan järjestöjen, tutkintotoimikuntien sekä kasva-

tustieteen asiantuntijat. Arviointiaineistoa kerättiin kyselyillä, haastatelulla, oppilaitosten itsearvioinnilla, ulkoisella arvioinnilla ja oppimistulosten arvioinnilla. Tietoa hankittiin myös tilastoista, tutkimuksista sekä Opetushallituksen aiemmin tehdyistä arvioinneista. Aineistoa kerättiin koulutuksen järjestäjiltä, oppilaitoksen johtoryhmiltä, opettajilta ja opiskelijoilta, työelämältä ja muilta sidosryhmiltä.

Arviointi kohdistui koulutukselle opetussuunnitelmissa asetettuihin tavoitteisiin, ja erityisesti tarkasteltiin koulutuksen ja työelämän tarpeen vastaavuutta. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen arvioinnissa olivat mukana seuraavat tutkinnot:

- koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinto 80 ov (nuoret ja aikuiset)
- hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinto 80 ov (nuoret ja aikuiset)
- ruokapalvelun perustutkinto 120 ov (nuoret ja aikuiset)
- myynti- ja asiakaspalvelun perustutkinto 120 ov (nuoret ja aikuiset)
- koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot (ei oppimistulosten osalta)
- hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot (ei oppimistulosten osalta)
- edellä mainittuihin tutkintoihin liittyvä oppisopimuskoulutus
- alojen ruotsinkieliset ammatilliset perustutkinnot (nuoret ja aikuiset).

Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluun kuuluva tekstiilihuoltajan perustutkinto ja tekstiilihuollon ammattitutkinto jätettiin arvioinnin ulkopuolelle, koska näissä tutkinnoissa oli arviointiajankohtana niin pieni opiskelijamäärä, että opiskelijoiden yksilöllisyys olisi saattanut olla tunnistettavissa. Kotitalousopetuksen talouskoulun opetus ei kuulunut tähän arviointiin, koska talouskoulun opetus ei ole ammatillista peruskoulutusta. Talouskoulujen määrällistä mitoitusta arvioitiin. Ammattitutkintojen ja erikoisammattitutkintojen oppimistuloksia ei arvioitu, koska ne eivät ole ammatillista peruskoulutusta. Ammatti- ja erikoisammattitutkintoihin valmistavaa koulutusta arvioitiin. Opetushallituksen ja Ahvenanmaan maakuntahallituksen tekemän sopimuksen mukaan Ahvenanmaan oppilaitokset eivät osallistuneet matkailu-, ravitsemis- ja talousalan kokonaisarviointiin.

Tehokkuuden arviointi

Tehokkuuden arvioinnilla tuotetaan tietoa koulutusjärjestelmän ja koulutusyksiköiden toiminnasta sekä opetusjärjestelyistä. Tehokkuutta arvioitiin koko oppilaitosverkoston, koulutuksen järjestäjän, yksittäisten koulutusyksikön ja opiskelijoiden näkökulmasta. Tehokkuutta arvioitaessa kiinnitettiin huomio prosessien toimivuuteen, joustavuuteen ja ajoitukseen eli siihen, toimi-

taanko kaikilla tasoilla niin, että hyvät oppimistulokset on mahdollista saavuttaa. Tehokkuuden arviointitieto on määrällistä ja laadullista. Arvioinnissa pyrittiin erityisesti selvittämään, kuinka hyvin hotelli-, ravintola- ja suur-
talousalalla sekä koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla opiskelevien määrä, perustutkintojen laajuus ja tutkintojen sisällä olevat suuntautumisalajat vastaavat työelämän tarvetta.

Koulutuksen tehokkuutta arvioitiin selvittämällä seuraavia seikkoja:

- Miten riittävää koulutustarjontaa on alueellisesti ja valtakunnallisesti?
- Millainen on koulutusyksiköiden johtamiskulttuuri?
- Miten koulutuksen järjestäjä huolehtii henkilöstön kehittämisestä? Millainen on opettajien ammattitaito?
- Miten hyvin valtakunnalliset ja oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat ohjaavat opetusta?
- Millaiset opetusjärjestelyt ovat matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusyksiköissä?
- Miten opinto-ohjaus tehostaa opiskelua ja ehkäisee ennalta syrjäytymistä ja keskeyttämisiä?
- Mitä tuloksia työelämän yhteistyö on tuottanut?
- Millainen on tilojen, laitteiden ja välineiden toimivuus matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusyksiköissä?

Vaikuttavuuden arviointi

Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi kohdistuu oppimistulosten saavuttamiseen. Vaikuttavuuden arvioinnissa kiinnitetään huomiota siihen, millälaisia oppimistuloksia koulutusprosessi tuottaa, kuinka hyvin valtakunnallisten opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteissa esitetyt tavoitteet saavutetaan ja kuinka hyvin saavutetut tulokset vastaavat työelämän tarpeita.

Koulutuksen vaikuttavuutta arvioitiin selvittämällä seuraavia asioita:

- Miten opiskelijat saavuttivat ne tavoitteet ja ammatillisen osaamisen, jotka on esitetty opetussuunnitelmassa tai tutkintojen perusteissa?
- Miten opiskelijat ovat valmistuttuaan sijoittuneet työelämään tai jatko-opintoihin?
- Miten koulutusyksikkö on vaikuttanut alueen työelämän kehitykseen?
- Miten koulutus vastaa työelämän tarpeeseen?

Taloudellisuuden arviointi

Taloudellisuuden arviointi kohdistuu siihen, miten koulutusalan käyttökustannukset ovat kehittyneet ja miten ne kohdistuvat opetukseen ja palvelutuotannon muille osa-alueille. Voimavarojen käytön tehokkuutta arvioitiin

vertaamalla opiskelijakohtaisia yksikkökustannuksia koulutusyksikköä, koulutuksen järjestäjää ja aluetta kuvaavien taustamuuttujien suhteen. Lisäksi selvitetään rahoitusjärjestelmän toimintaa ja muun kuin yksikköhinta-rahoituksen osuutta koulutusalan toiminnan rahoituksessa.

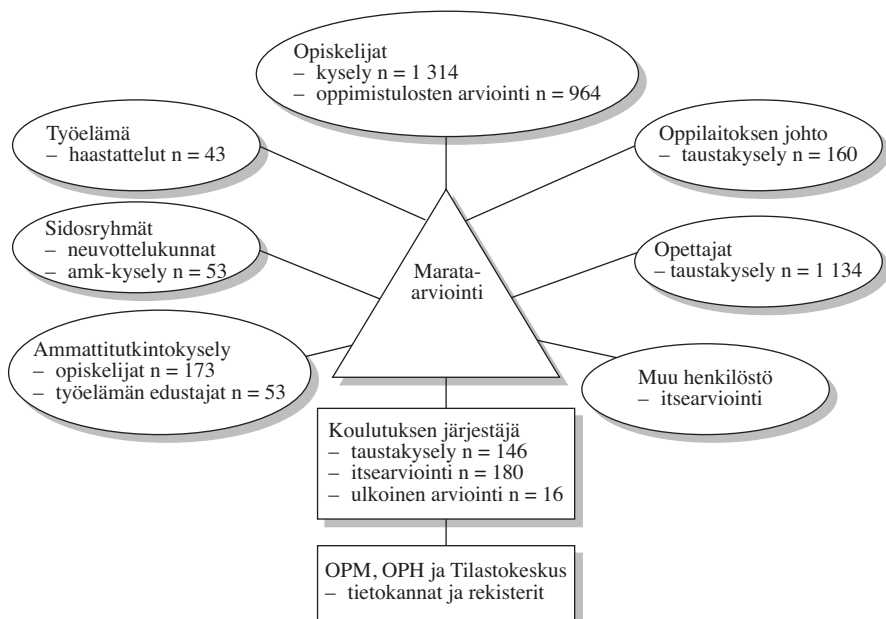
Koulutuksen taloudellisuuden arvioinnilla pyritään vastaamaan:

- Miten koulutusalan kokonais- ja yksikkökustannukset ovat kehittyneet?
- Miten koulutusalan kustannusrakenne poikkeaa ammatillisten oppilaitosten yleisestä rakenteesta?
- Miten opiskelijakohtaiset yksikkökustannukset vaihtelevat?
- Minkälaisilla tekijöillä on yhteyttä kokonais- ja toimintokohtaisten kustannusten vaihteluun?
- Miten laajaa maksullinen palvelutoiminta on koulutusosalalla?
(Liite 5 arviointiprosessi kysymyksinä).

3.2 AINEISTON KERUU JA TAUSTAMUUTTUJAT

Aineiston keruu

Arviointitietoa kerättiin matkailu-, ravitsemis- ja talousalan keskeisiltä tahoilta. Kuviossa 2 on esitetty keskeiset tahot ja tiedonkeruumenetelmät.



KUVIO 2. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisen perus- ja aikuiskoulutuksen kokonaisarvioinnin aineisto.

Arviointiaineiston keskeiset taustamuuttajat

Läänijako

Nykyinen läänijako on vuodelta 1997. Etelä-Suomen läänissä on 89 kuntaa ja läänin asukasluku on 2,04 miljoonaa. Länsi-Suomen läänissä on 205 kuntaa ja läänin asukasluku on 1,8 miljoonaa. Itä-Suomen läänissä on 68 kuntaa ja asukkaita on 604 000. Oulun läänissä on 54 kuntaa, asukkaita on 453 000. Lapin läänissä on 22 kuntaa ja asukkaita 200 000. (Tilastokeskus 1999, Käsikirjoja 28, 16.)

TAULUKKO 3. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan oppilaitokset ja vuosiopiskelijamäärä sijaintiläänin mukaan.

	Etelä-Suomen Suomen lääni	Länsi- Suomen lääni	Itä- Suomen lääni	Oulun lääni	Lapin lääni	Yhteensä
Oppilaitosten/koulutus- yksiköiden määrä	53	61	28	23	9	174
Prosenttia (%)	31	35	16	13	5	100
Vuosiopiskelijoiden määrä	5 099	5 696	2 130	1 635	923	15 483
Prosenttia (%)	34	37	14	9	6	100

EU-tukialueluokitus

EU-tukialueluokitus on osittain alueellinen, väestöllinen sekä elinkeino-
poliittinen. EU-tukialueet jakaantuvat neljään ryhmään:

- EU0-alue, ei saa EU-tukea
- EU2-alue, taantuvat teollisuusalueet, teollisuuden rakennemuutoksista kärsivien alueiden tukeminen
- EU5b-alue, kehittyvä maaseutu, maaseutumaisien seutujen kehittäminen ja rakenteellinen muuttaminen
- EU6-alue, harvaan asutut alueet, erittäin harvaan asuttujen alueiden kehittäminen.

Luokituksen käyttö taustamuuttujana perustuu ajatukseen, että tukialue-
luokituksen perusteilla saattaa olla yhteyttä sekä koulutuksen järjestämisen
edellytyksiin että työelämäyhteistyön laatuun.

TAULUKKO 4. Arvioitavien oppilaitosten määrä ja vuosiopiskelijamäärä EU-tukialueittain.

	Harvaan asuttu alue (EU6)	Kehittyvä maaseutu (EU5b)	Taantuva teollisuusalue (EU2)	Ei tukea saava alue (EU0)	Yhteensä
Oppilaitosten määrä	38	42	26	68	174
Prosenttia (%)	22	24	15	39	100
Vuosiopiskelijoiden määrä	3 020	2 373	2 913	7 177	15 483
Prosenttia (%)	20	15	19	46	100

Kuntaryhmä

Tilastollisen kuntaryhmän mukaan kunnat jaetaan kolmeen ryhmään:

- kaupunkimaiset kunnat (väestöstä vähintään 90 % asuu taajamissa tai suurimman taajaman väkiluku on vähintään 15 000)
- taajaan asutut kunnat (väestöstä vähintään 60 %, mutta alle 90 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on vähintään 4 000, mutta alle 15 000)
- maaseutumaiset kunnat (väestöstä alle 60 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on alle 15 000, sekä kunnat, joiden väestöstä vähintään 60 % mutta alle 90 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on alle 4 000). (Tilastokeskus 1999, Käsikirjoja 28, 20.)

Kuntaryhmässä tulee esiin erilaisten palvelujen tarpeen ja saatavuuden erot.

TAULUKKO 5. Arvioitavien oppilaitosten kuntaryhmä.

	Kaupunkimaiset kunnat	Taajaan asutut kunnat	Maaseutumaiset kunnat	Yhteensä
Oppilaitosten määrä	111	43	20	174
Prosenttia (%)	63	25	11	100

Omistajatyyppi

Omistajatyypin mukaan oppilaitokset jakaantuivat seuraavasti:

TAULUKKO 6. Arviointiin osallistuneiden oppilaitosten omistajatyyppi.

	Yksityinen	Valtio	Kunta	Kuntayhtymä	Yhteensä
Oppilaitosten määrä	28	5	37	104	174
Prosenttia (%)	16	3	21	60	100

Valtion omistamat oppilaitokset ovat erityisoppilaitoksia.

Kieliryhmät

Suomen kielellä opetusta antaa matkailu-, ravitsemis- ja talousalan oppilaitoksista 93 %, ruotsin kielellä opetusta antaa 6 % oppilaitoksista, ja yksi oppilaitos on kaksikielinen.

TAULUKKO 7. Arviointiin osallistuneiden oppilaitosten opetuskieli.

	Suomi	Ruotsi	Suomi/ Ruotsi	Yhteensä
Oppilaitosten määrä	162	11	1	174
Prosenttia (%)	93	6	1	100

3.3 MITTAREIDEN LAATIMINEN

Arviointikokeilu

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen kokonaisarviointi käynnistyi syksyllä 1998 oppimistulosten arviointiin liittyvällä arviointikokeilun valmistelulla. Kokeilu järjestettiin keväällä 1999. Kokeilun tulokset analysoitiin ja tuloksista laadittiin raportti kokeilussa mukana olleiden oppilaitosten, projektin tukiryhmän sekä päättökoetta valmistelevan asiantuntijaryhmän käyttöön. Saatuja tuloksia ja kokemuksia hyödynnettiin varsinaisen oppimistulosten arvioinnin toteutuksessa. Kokeiluoppilaitosten vastuukäyttäjille ja opettajille järjestettiin arviointikokeilua koskeva tiedotustilaisuus Opetushallituksessa 17.2.1999 sekä palautetilaisuus saaduista tuloksista 18.8.1999.

Oppimistulosten arvioinnissa käytettävät tehtävät laadittiin siten, että ne pohjautuivat opetussuunnitelman perusteiden mukaan vaadittavaan yhteiseen ammatilliseen ydinosaamiseen. Eri osaamisalueita mittaavat tehtävät rakennettiin niin, että ne muodostivat suuren yhtenäisen kokonaisuuden, luonnollisessa työympäristössä toteutetun käytännön projektin. Opiskelijat järjestivät asiakastilaisuuden, jossa tarjottiin ateria. Osa tehtävistä suoritettiin yksilö- ja osa ryhmätehtävinä alalla tyypillisen toimintatavan mukaan.

Tehtävissä painottui työelämässä tarvittava keskeinen osaaminen. Työprosessin hallinta muodosti tehtävien ytimen. Siihen sisältyi suunnittelu, käytännön toteutus, oman ja ryhmän toiminnan arviointi ja kehittäminen. Toiminnallisissa ammattityötehtävissä yhdistyi mitä-, miten- ja miksitieto, ammatillinen osaaminen ja yleisosaaminen.

Toiminnallista osaa täydennettiin kirjallisilla tehtävillä, joilla pystyttiin myös mittaamaan eri osaamisalueita ja käytännön toiminnan taustalla olevaa käsitteellistä ja tiedollista perustaa, tiedon hankintaa ja käyttöä, ongelman-

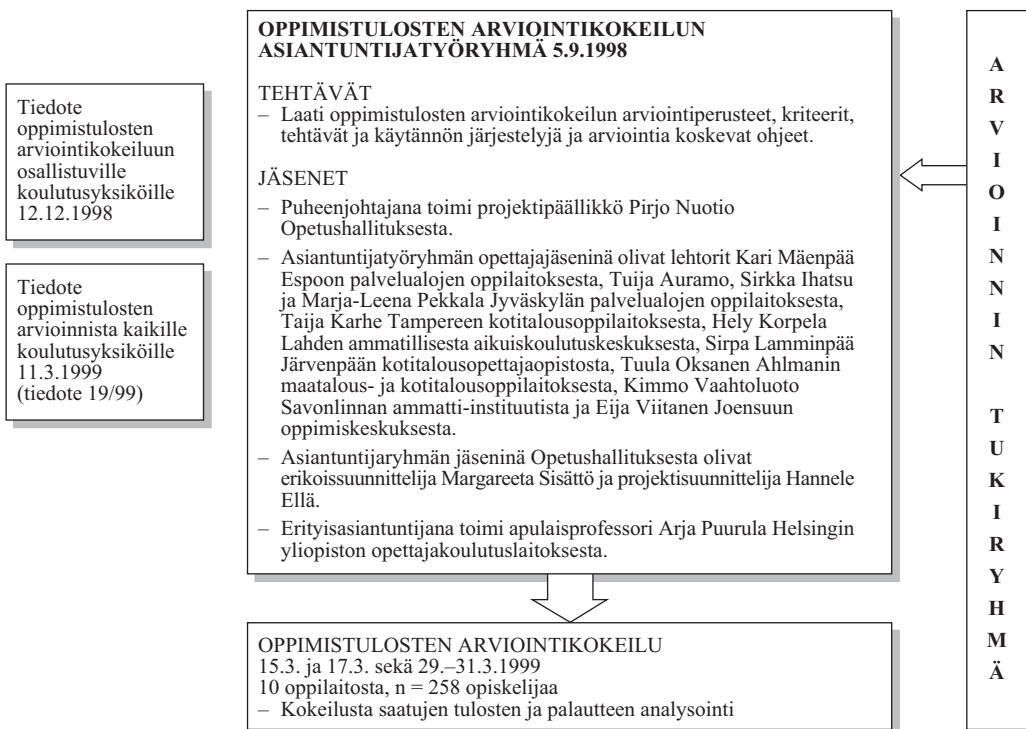
ratkaisua, itsearviointia, oppimaan oppimista ja arvo-osaamista. Toiminnalliset ja tiedolliset prosessit pyrittiin saamaan arvioinnin kohteeksi samalla tavalla kuin oppimisen lopputuloksetkin. Tehtäviä rakennettiin niin, että samaa osaamisaluetta mitattiin vähintään kolmessa eri tehtävässä.

Kaikille yhteinen perusosaaminen mitattiin toiminnallisessa osiossa ja suuntautumisopintojen kautta hankittu erityisosaaminen mitattiin kirjallisilla tehtävillä.

Tehtäviä kehiteltäessä niistä pyydettiin kommentteja eri suuntautumisalojen työelämän asiantuntijoilta ja matkailu-, ravitsemis- ja talousalan kokonaisarvioinnin tukiryhmältä. Kokeiluvaiheessa ja ennen varsinaista oppimistulosten arviointia tehtävistä ja kriteereistä saatiin palaute myös ruokapalvelun, hotelli-, ravintola- ja suurtalousesimiehen, ravintola- ja hotellipalvelun ja puhdistuspalvelualan valtakunnallisilta tutkintotoimikunnilta.

Oppimistulosten arvioinnin arviointikokeilu ja asiantuntijatyöryhmä

Kuviossa 3 esitetään oppimistulosten arviointikokeilun ja arvioinnin asiantuntijatyöryhmän tehtävät ja jäsenet sekä arvioinnista tiedottaminen oppilaitoksille ja järjestäjille.



KUVIO 3. Oppimistulosten arviointikokeilun asiantuntijatyöryhmän tehtävät ja jäsenet.

Oppimistulosten arviointikokeilu kohdistettiin tehtävien instruktioihin, arviointikriteereihin, osaamisalueiden mitattavuuteen, arvioinnin reliabiliteettiin ja validiteettiin, arvioijien antamien arvosanojen yhdenmukaisuuteen, opiskelijan, oppilaitoksen, arvioijan ja vastuuhenkilön ohjeisiin, suoritus-ten dokumentointiin, arviointilomakkeisiin, oppilaitoksen käytännön järjestelyihin sekä taustatietolomakkeisiin varsinaisen arvioinnin kehittämistä varten.

Saatujen kokemusten perusteella oppimistulosten arviointikokeilua pidettiin rakenteellisesti ja sisällöllisesti hyvänä kokonaisuutena, jossa opiskelijat saivat osoittaa hallitsevansa laaja-alaisia ammatillisia kokonaisuuksia ja tuoda esiin oman erityisosaamisensa. Saadun palautteen mukaan päättökoe vastasi hyvin opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa vaadittavaa ammatillista osaamista. Tehtävien vaikeutta pidettiin sopivana. Näistä syistä rakenne ja sisällöt säilytettiin lähes samanlaisina.

Oppilaitokset oli velvoitettu järjestämään arvioijille ja opiskelijoille tiedotustilaisuuden vähintään kaksi viikkoa ennen oppimistulosten arviointia. Tiedotustilaisuudessa oppilaitoksen nimeämä vastuuhenkilö selvitti arviointiohjeet, arvioinnin toteutuksen ja periaatteet. Tilaisuudessa perehdyttiin arviointikriteeristöön, jonka kaikki arvioivat osapuolet olivat jo aikaisemmin saaneet tutustuttavakseen. Arviointiin osallistuvien oli mahdollista saada lisäohjausta koko prosessin ajan niin halutessaan.

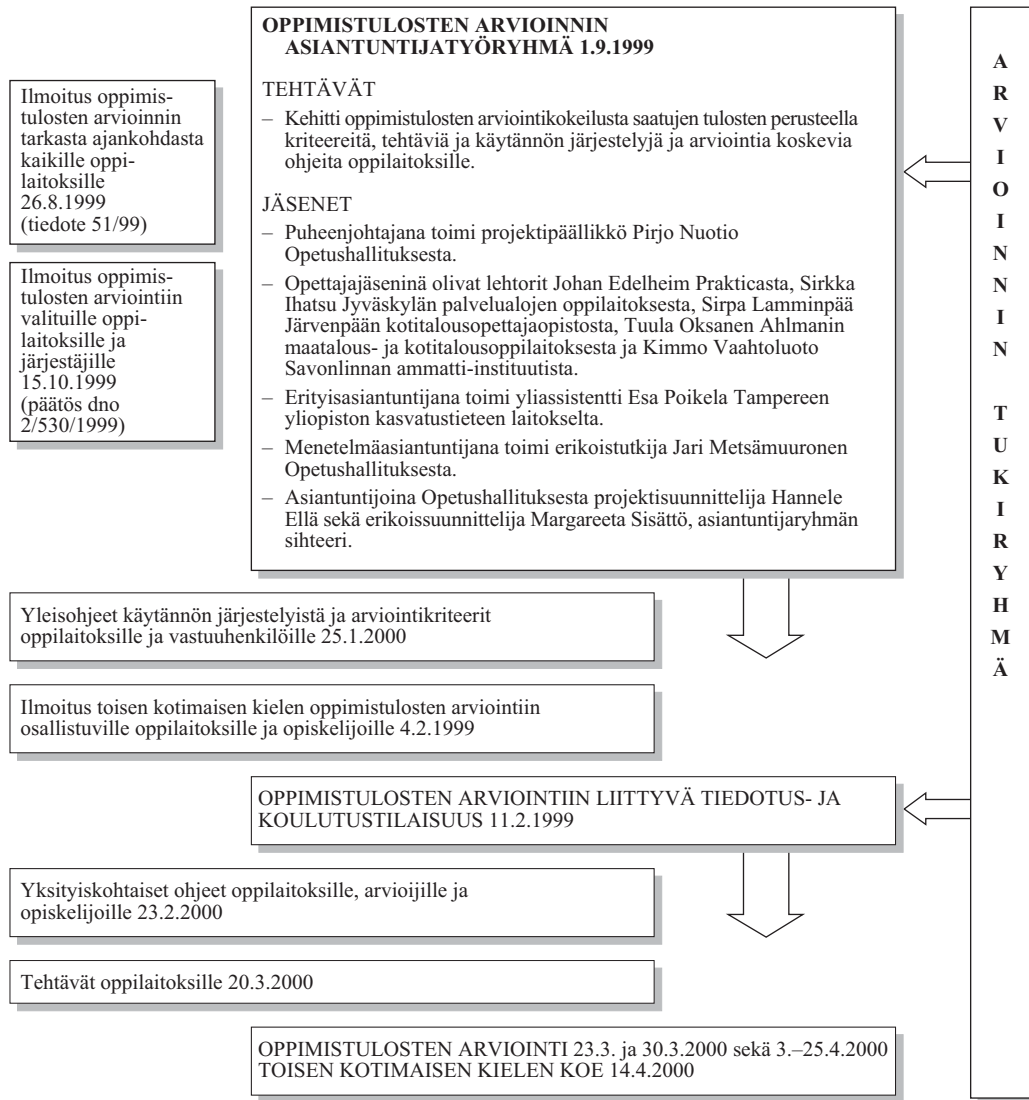
Oppimistulosten arvioinnin mittarit

Oppimistulosten arvioinnin tavoitteena oli arvioida ammatillisten perusopintojen ja suuntautumisopintojen oppimistuloksia perustutkinnoittain. Oppimistulosten ja koulutuksen tavoitteiden vastaavuuden arvioinnissa keskityttiin ammatillisten valmiuksien ja yleisosaamisen arviointiin.

Opiskelijoiden osaamista mitattiin oppimistulosten arvioinnilla, joka toteutettiin 61 oppilaitoksessa maaliskuussa–huhtikuussa 2000. Valtakunnalliseen päättökokeeseen osallistui keväällä 2000 valmistuvia opiskelijoita yhteensä 964 (15 %), joista 84 oli ruotsinkielisiä. Arviointikriteerit laadittiin kolmeportaisiksi tasoille tyydyttävä, hyvä ja kiitettävä. Ne vastasivat opetussuunnitelman mukaisia ammatillisia ydinpätevyyyksiä: asiakaslähtöinen palveluosaaminen, työyhteisön yhteistoiminnallisuus, kannattava ja taloudellinen toiminta, tuotannolliset ja tekniset perustaidot. Yleisosaamisen hallinnan arviointikohteita olivat ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaito, oppimaan oppiminen, arvo-osaaminen sekä kirjallinen viestintä. Lisäksi arvioitiin toisen kotimaisen kielen hallintaa. Kielikokeeseen osallistui 87 suomenkielistä ja 53 ruotsinkielistä opiskelijaa, yhteensä 140 opiskelijaa.

Oppimistulosten arviointi ja arvioinnin asiantuntijatyöryhmä

Kuviossa 4 on esitetty oppimistulosten arviointi ja arvioinnin asiantuntijatyöryhmän tehtävät ja jäsenet sekä arvioinnista tiedottaminen oppilaitoksille ja järjestäjille.



KUVIO 4. Oppimistulosten arvioinnin ja arvioinnin asiantuntijatyöryhmän tehtävät ja jäsenet sekä arvioinnista tiedottaminen oppilaitoksille ja järjestäjille.

Oppimistulosten arvioinnin tehtävien sisältö ja rakenne kevällä 2000

Oppimistulosten arviointi muodostui viidestä erikseen arvioitavasta tehtävästä, joissa kussakin oli useita osatehtäviä. Tehtävät oli rakennettu siten, että opiskelijat pystyivät suorituksillaan osoittamaan laaja-alaista ammatillista perusosaamista ja suuntautumisopinnoilla hankkimaansa erityisosaamista sekä yleisosaamista. Toiminnallisissa ammattityötehtävissä ja niiden perusteita selvittävässä kirjallisissa tehtävissä opiskelija joutui yhdistelemään käytäntö- ja teoretietoaan sekä refleктоimaan toimintaa muuttuvissa todellisissa ja oletetuissa tilanteissa. Ruokailutapahtuman sisältävän tilaisuuden suunnittelu, toteutus ja toiminnan kehittäminen vastasi tyypillistä alan työprosessia. Tehtävien suorittaminen osoitti lisäksi tiedon hankinnan ja käsittelyn, oppimaan oppimisen, ongelmanratkaisun, arvo-osaamisen ja yhteistoiminnan taitoja.

Suoritettavat tehtävät:

1. Esseetehtävä alan koulutuksen ajankohtaisista teemoista
2. Tilaisuuden suunnittelu
3. Syventävät tehtävät
4. Tilaisuuden esivalmistelu, toteutus ja jälkityöt
5. Oman toiminnan arviointi ja kehittäminen

Kunkin tehtävän yhteydessä mainittiin, mitä osaamisalueita siinä arvioitiin. Seuraavassa taulukossa 8 on tehtävien kuvaus ja arvioitavat osaamisalueet.

TAULUKKO 8. Oppimistulosten arvioinnissa käytettyjen tehtävien kuvaus ja arvioitavat osaamisalueet.

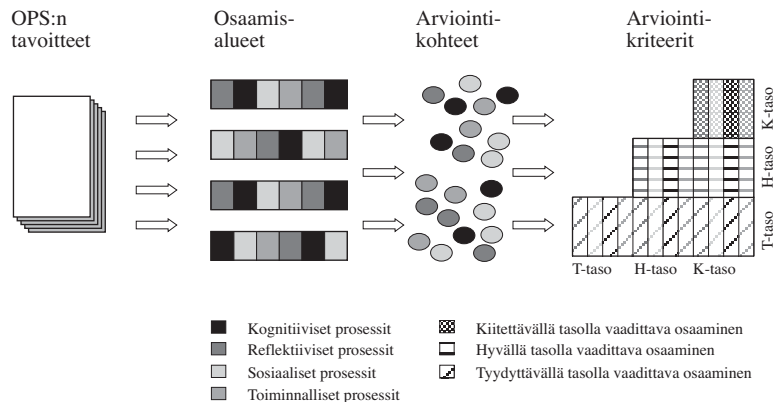
TEHTÄVÄN KUVAUS	ARVIOITAVAT OSAAMISALUEET
<p>Essee tehtävä (tehtävä 1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teeman valinta seuraavista: kestävä kehitys ja ympäristökasvatus, tasa-arvo, kansainvälistyminen, yrittäjyys, työsuojelu ja terveys, turvallisuus- ja liikennekasvatus, palvelu ja kuluttajakasvatus sekä teknologiakehitys • Monipuolisten tietolähteiden käyttö, teoretiedon ja oman kokemustiedon yhdistäminen, käsiteltävien asioiden merkityksen pohdinta itselle ja ammattialalle sekä omien vaikutusmahdollisuuksien arviointi • Suoritus aika kaksi ja puoli viikkoa • Essee tehtiin opetustuntien ulkopuolisena aikana • Yksilötehtävä 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppimaan oppiminen • Ongelmanratkaisu ja päätöksenteko • Arvo-osaaminen • Kirjallinen viestintä.
<p>Tilaisuuden suunnittelu ja toteutus (tehtävä 2 ja 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tilaisuuden ideointi pareina tietyllä asiakasryhmälle • Parhaiden ideoiden valinta ja yksityiskohtainen suunnittelu ryhmänä asiakaspalveluprosessi (myynti ja suunnittelu, asiakkaista huolehtiminen, ohjelmajalka, ruokailutilan ja asiakkaan käyttämien muiden tilojen kunnostus ja jälkihoito), ruokatuotantoprosessi (tavaran tilaus ja vastaanotto, esivalmistus, valmistus, esillelaitto, tarjoilu) sekä markkinointi ja tiedottaminen asiaan kuuluvine laskelmineen • Tilaisuuden esivalmistelu ja toteutus ryhmänä • Suunnittelu aika yhteensä 8 tuntia 	<ul style="list-style-type: none"> • Asiakaslähtöinen palveluosaaminen • Työyhteisön yhteistoiminnallisuus • Kannattava ja taloudellinen toiminta • Tuotannolliset ja tekniset perustaidot • Ongelmanratkaisu ja päätöksenteko
<p>Syventävä tehtävä (tehtävä 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suunnittelutehtävän täydentäminen olettaen, että tilaisuuteen tulee ennakkotiedoista poiketen valtakulttuurista poikkeavan kulttuurin edustaja, liikuntarajoitteinen henkilö ja tiettyä ruokavaliota noudattava henkilö • Suunnittelun ateriakokonaisuuden vastaavuuden selvittäminen suomalaiseseen ruokavaliomalliin ja ravitsemussuosituksiin • Oman suuntautumisalansa keskeisten työtehtävien selvittäminen sijaiselle siten, että hän pystyy onnistuneesti hoitamaan palveluprosessia • Mutkikkaiden henkilösuhteiden ja ongelmallisten tilanteiden ratkaisuvaihtoehtojen pohdinta • Suoritus aika 3 tuntia • Yksilötehtävä 	<ul style="list-style-type: none"> • Asiakaslähtöinen palveluosaaminen • Tuotannolliset ja tekniset perustaidot • Ongelmanratkaisu ja päätöksenteko • Oppimaan oppiminen • Arvo-osaaminen • Kirjallinen viestintä
<p>Toiminnan arviointi ja kehittäminen (tehtävä 5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asiakastilaisuuden todellisten kustannusten ja myyntihinnan laskeminen sekä tilaisuuden kannattavuuden arviointi • Työntekijä- ja asiakasmäärien muutoksista johtuvien tilanteiden ratkominen • Omavalvonnan toteutumisen erittely ja pohdinta ruokatuotantoprosessin eri vaiheissa • Oman ja ryhmän toiminnan pohdinta suunnittelu- ja toteutusvaiheissa • Oman oppimisen, osaamisen ja kehittämistarpeiden arviointi • Suoritus aika 4 tuntia • Yksilötehtävä • Ryhmän toiminnan arviointi suunnittelu- ja toteutusvaiheissa • Suoritus aika 1 tunti • Ryhmätehtävä 	<ul style="list-style-type: none"> • Asiakaslähtöinen palveluosaaminen • Työyhteisön yhteistoiminnallisuus • Kannattava ja taloudellinen toiminta • Tuotannolliset ja tekniset perustaidot • Ongelmanratkaisu ja päätöksenteko • Oppimaan oppiminen • Arvo-osaaminen • Kirjallinen viestintä

Arviointikriteerit

Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa kirjatut ammattialan keskeiset osaamisalueet muodostivat arvioinnin kohteet. Asiantuntijatyöryhmä johti kriteerit osaamisen kuvauksista kullekin arvioitavalle kohteelle. Arvioitavien kohteiden hallintaa kuvattiin useilla kriteereillä kolmiportaisesti. Kuvaukset, jotka ilmensivät kumulatiivista osaamista, muodostettiin tasoille tyydyttävä, hyvä ja kiitettävä. Arvioinnin kannalta hyväksytyn ja hylätyn raja pyrittiin kuvaamaan selkeästi.

Tyydyttävän tason kriteeristön laadinnan perustana oli lain asettama vaatimus siitä, mitä koulutuksen tulee tuottaa. ”*Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen. Koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä tukea elinikäistä oppimista*” (laki 630/1998).

Asiantuntijatyöryhmä päätti kuultuaan työelämän edustajia, mitä tietoja ja taitoja eli osaamista opiskelijalla tulee vähintään olla, jotta hän voi työllistyä noviisina jonkun palvelukseen tai mahdollisesti työllistää itsensä itsenäisenä yrittäjänä. Toisaalta laki edellyttää myös valmiuksia kehittyä työtehtävissä noviisista taitavammaksi osaajaksi. Tämä asetti tiettyjä vaatimuksia kehitymisvalmiuksien arvioinnille, joiden tuli ilmetä selkeästi kriteeristössä.



KUVIO 5. Arvioitavan osaamisen määrittely ja kriteeristön laadinta.

Kriteereissä osaaminen kumuloitui tasolta toiselle siirryttäessä. Hyvän tason kriteeristö sisälsi automaattisesti kaiken sen osaamisen, mitä tyydyttävällä tasolla vaadittiin (kuvio 5). Vaatimustason noustessa kriteereitä tiukennettiin ja lisättiin uusia kriteereitä osaamisvaatimusten kasvaessa. Kiihittävä tason kriteeristö laadittiin opetussuunnitelmien perusteiden tavoitetason mukaisesti. Liitteenä 6 on oppimistulosten arvioinnissa käytetyt arviointikriteerit.

Tasokuvauksia voi luonnehtia yleisesti seuraavalla tavalla:

- **Tyydyttävällä** osaamisen tasolla toimiessaan opiskelija suoriutuu itsenäisesti ammatin perustehtävistä. Hän muistaa, tunnistaa, toteaa ja toistaa ilmiöihin liittyviä käsitteitä ja sisältöjä. Toimiessaan työtehtävissä hän toistaa aiemmin opittuja tekniikoita ja malleja. Oman toiminnan mukauttamiseksi toimintaympäristössä tapahtuviin muutoksiin tarvitaan toisten tukea ja ohjausta, koska toiminta perustuu annettuihin ohjeisiin. Opiskelija pystyy toimimaan ryhmässä, selviytyy tutuissa vuorovaikutustilanteissa ja osaa tarvittaessa tukeutua muihin.
- Opiskelija hallitsee **hyvällä** osaamisen tasolla tiedon jäsentelyä, luokitte-
telua, vertailua, muokkaamista ja asioiden perustelua. Hän pystyy toimi-
maan itsenäisesti alan laajoissa ja vaativissa tehtäväkokonaisuuksissa ja
selviytyy yllättävistäkin vuorovaikutustilanteista. Opiskelija on kehitys-
hakuinen, hän löytää epäkohtia ja kehitettäviä asioita omassa toimin-
nassaan, etsii niihin tietoisesti ratkaisuja ja kehittää itseään. Hän on aktii-
vinen ja vastuullinen ryhmän jäsen, joka pystyy hyödyntämään yhteis-
öllistä osaamista.
- Kriittinen suhtautuminen tietoon ja toimintaan, asioiden yhdistely, kehit-
tely ja uuden luominen osoittavat **kiihittävä** tason osaamista. Ongelman-
ratkaisutaitoaan käyttäen opiskelija toimii joustavasti muuttuvissa tilan-
teissa ja pystyy osallistumaan työyhteisön kehittämiseen. Hän toimii
rakentavasti ja kannustavasti erilaisissa ryhmissä ja osaa hakea asian-
tuntemusta myös yhteisön ulkopuolelta.

Lopulliset arviointikriteerit testattiin neljässä oppilaitoksessa ennen varsi-
naista oppimistulosten arviointia.

Toisen kotimaisen kielen testimittari

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan toisen kotimaisen kielen testi tehtiin oppimistulosten arvioinnin osana. Arvioinnin tavoitteena oli tuottaa luotet-
tavaa tietoa toisen kotimaisen kielen osaamisesta eri osa-alueilla. Toisen
kotimaisen kielen arvioinnin lähtökohtana oli yleisen kielitutkinnon perus-
teet, joissa mitataan toiminnallinen kielitaito. Toiminnallinen kielitaito tar-

koittaa sitä, miten luontevasti ja sujuvasti suoriudutaan eri tilanteista ja tehtävistä, joissa vaaditaan kielen ymmärtämistä ja käyttöä. Tutkintoihin sisältyy kolme testitasoa, jotka ovat perustaso, keskitaso ja ylin taso. Järjestelmä perustuu yhdeksänportaiseen taitotasosteikkoon. (Yleisten kielitutkintojen perusteet, 1995, 5.)

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opetussuunnitelmien valtakunnallisissa perusteissa toisen kotimaisen kielen osaamisen tavoitteeksi on asetettu yleisen kielitutkinnon asteikolla tasot 1–2. Lisäksi opiskelijalta edellytetään oman ammattikielen riittävää hallintaa. Perustason testi on kohdistettu taitotasosteikon tasoille 1–3. Suomen kielen taidon tavoitteet ruotsinkielisille on asetettu korkeammalle tasolle eli yleisten kielitutkintojen keskitasolle asteikolla tasot 4–5. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet, Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala, Toinen aste, 1995, 71–72, Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet, Koti-, laitostalous- ja suurtalousala, Toinen aste, 1995, 69–70.) Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ruotsin kielen testi laadittiin kielitutkintojen perustasolle, suomen kielen testi keskitasolle.

Toisen kotimaisen kielen testit suunnitteli, järjesti ja arvioi Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Kielitestin hyväksytysti suorittaneet (taso 1) opiskelijat saivat kielitutkinnosta erillisen todistuksen. Kielikokeen käytännön järjestämishjeet Soveltavan kielentutkimuksen laitos lähetti suoraan oppilaitosten vastuuhenkilöille, samaten kokeet ääninauhoineen. Kielikoe järjestettiin 14.4.2000 klo 8.00–12.00. Kielikoe tehtiin kielistudiossa tai kuuntelu- ja puheosioon käytettiin nauhuria. Vastuuhenkilöt palauttivat tehdyt tehtävät suoraan Jyväskylän yliopistoon. Testiin kuului viisi eri osakoetta: tekstin ymmärtäminen, kirjoittaminen, rakenteet ja sanasto (yhdistettynä), puheen ymmärtäminen sekä puhuminen. (Yleisten kielitutkintojen perusteet, 1995, 8.)

Aineisto valittiin yleisten kielitutkintojen ruotsin perustasolla käytetyistä tehtävistä eli yleisten kielitutkintojen tehtäväpankista. Valinnan suorittivat yleisten kielitutkintojen tutkijat ja ruotsin kielen tiimin vetäjä yhdessä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ruotsin kielen opettajan kanssa. Tämä osa kattoi noin 70 % testeistä. Loput 30 % laadittiin testiin erikseen, ja laadinnan suoritti matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ruotsin kielen opettaja. Suomen kielen testit koostettiin saman periaatteen mukaan. (A. Kärkkäinen, henkilökohtainen tiedonanto 25.10.2000.)

Kielitestin arviointikriteerit

Testisuoritukset arvioitiin testikohtaisten arviointiohjeiden mukaisesti. Arviointi oli kriteeriviitteistä: suoritusta verrattiin tasokriteereihin, ei toisiin testisuorituksiin.

Testitasot liittyivät arviointeihin siten, että perustason testissä eri osakokeista voi saada tasoarvion 1, 2 tai korkeintaan 3. Seuraavassa perustason testin taitotasokuvaus tasolle 1:

Puhuminen		Puheen ymmärtäminen
Pystyy viestimään suullisesti ja tulee ymmärretyksi kaikkein yksinkertaisemmissa tilanteissa, kuten esittäytyminen, ruoan tilaaminen, lipun osto jne. Viestintä on hidasta ja katkonaista. Joutuu viestiessään käyttämään runsaasti ei-kielellisiä keinoja. Kielitaidon vähäisyys rajaa paljon sitä, mitä asioita puhuja pystyy käsittelemään. Ääntäminen voi olla hyvinkin ei-kohdekielenomaista, vaatii kuulijalta paljon totuttelua ja vaikeuttaa viestin perillemeno. Vaikka ääntäminen olisi hyvääkin, viesti ei välttämättä ole kovin ymmärrettävää.		Ymmärtää yksinkertaistettua, perusasioita käsittelevää puhetta, mutta sanavaraston pienuuden vuoksi pitkät puhejaksot ja laajat kokonaisuudet ovat mahdollisia ymmärtää.
Kirjoittaminen	Tekstin ymmärtäminen	Rakenteet ja sanasto
Pystyy viestimään kirjallisesti joitakin perusasioita, mutta kielitaidon rajallisuuden vuoksi viesti on erittäin niukka. Teksti voi toisaalta olla hajanaista ja rakenteiltaan erittäin puutteellista, mutta se on kuitenkin osin ymmärrettävää.	Ymmärtää selkiytetystä tekstistä pääasiat ja tavallisesta, yleisluonteisia aiheita käsittelevästä tekstistä jotakin.	Passiivinen sanavarastokin on vielä suppea ja rajoittuu arkipäivään ja omaan itseän liittyviin aihepiireihin. Perusrakenteiden hallinta on vielä erittäin puutteellista ja sanat saattavat olla sattumanvaraisessa muodossa.

Keskittason testissä voi saada tasoarvion 3, 4 ja korkeintaan 5. Arviointi joustaa kuitenkin alaspäin siten, että keskittason testistäkin voi saada tasoarvioita 2, 1 ja 0. Seuraavassa keskittason testin taitotasokuvaus tasolle 3:

Puhuminen		Puheen ymmärtäminen
Selviää tavallisimmissa käytännön puhetilanteissa. Puhuu kieltä ymmärrettävästi, mutta kuulijalta voidaan vaatia vielä jonkin verran totuttelua. Puhe voi olla hitaahkoa, mutta epäluottettavia katkoja ei enää esiinny kovin paljon. Käytännöllisistä, henkilökohtaisista asioista viestittäessä tulee ymmärretyksi, vaikka ilmaus ei aina olekaan aivan kohdekielen mukainen. Pystyy kiertämään useat kohtaamansa viestintävaikeudet..		Ymmärtää hitaahkoa, selkeää puhetta arkisista ja joistakin vieraammistakin aiheista. Normaalityypoisesta puheesta saa selville jotakin, esimerkiksi pääasiat.
Kirjoittaminen	Tekstin ymmärtäminen	Rakenteet ja sanasto
Pystyy kirjoittamaan erityyppisiä lyhyitä tekstejä, esimerkiksi asialistoja ja henkilökohtaisia kirjeitä. Teksti ei kuitenkaan välttämättä muodosta ehjää ja helposti ymmärrettävää kokonaisuutta eivätkä kaikki ilmaukset ole täysin ymmärrettäviä.	Saa selvän arkisia asioita käsittelevän laajahkonkin tekstin pääasioista ja pystyy kontekstin perusteella päättämään joidenkin vieraidenkin ilmausten merkityksiä.	Hallitsee kohtalaisesti perussanastoa (noin 1 500–2 000 sanaa) ja melko hyvin kielen keskeisimmät perusrakenteet.

Lähde: Yleisten kielitutkintojen perusteet, 1995, 11–16.

Itsearviointimittari

Itsearviointin tavoitteena oli kerätä tietoa oppilaitosten toiminnasta arviointialueittain. Itsearviointin teki 153 matkailu-, ravitsemis- ja talousalan oppilaitosta loka–marraskuussa 1999. Näistä 16 oli aikuiskoulutuskeskuksia. Itsearviointi kohdistettiin Suomen Laaturapalkinnon arviointikriteereissä esitettyihin kohteisiin. Itsearviointin oppilaitoksille järjestettiin maksuton koulutustilaisuus 14.9.1999. Itsearviointin aineisto koostui väittämien koontilomakkeista sekä itsearviointiraportista. Itsearviointin arviointikysymykset ovat sähköisesti luettavissa Opetushallituksen verkossa osoitteessa www/oph/arviointi/marata.

Itsearviointiin toteuttamiseen pyydettiin osallistumaan oppilaitoksen johtoa, ammatillisten ja yhteisten opintojen opettajia sekä muuta henkilöstöä, opiskelijoita sekä työelämän ja sidosryhmien edustajia. Ainoastaan 40 %:ssa oppilaitoksista talousasioista vastaava henkilö oli mukana itsearvioinnissa. Työelämän edustaja oli mukana 86 %:ssa, opinto-ohjaaja 38 %:ssa, opiskelija 91 %:ssa, ammatillisten opintojen opettaja 96 %:ssa ja yhteisten opintojen opettaja 65 %:ssa, muu henkilöstö 70 %:ssa. Sidosryhmien edustajat eivät osallistuneet kovin aktiivisesti itsearviointiin, ainoastaan 21 %:ssa oppilaitoksista oli myös sidosryhmien edustaja mukana arvioinnissa.

Itsearviointiin arviointialueet

- **Johtajuuden** alueella tarkasteltiin, miten oppilaitoksen johto ohjaa toiminnallaan organisaatiota, miten johto osoittaa toiminnalle suunnan ja miten toiminnan kehittymistä seurataan ja parannetaan.
- **Strategisen suunnittelun** alueella tarkasteltiin oppilaitoksen strategista suunnitteluprosessia, miten strategisia tavoitteita kehitetään, miten järjestäjä vastaa toimintaympäristöön ja siinä tapahtuviin muutoksiin ja miten suunnitelmat muutetaan käytännön toiminnoiksi.
- **Asiakas- ja markkinasuuntautuneisuuden** alueella tarkasteltiin, miten oppilaitoksessa tunnistettiin asiakkaiden tarpeet ja miten ne otettiin huomioon koulutuspalvelujen tuottamisessa. Lisäksi tarkasteltiin asiakastyytyväisyyden seuraamista ja saadun palautteen hyödyntämistä.
- **Tiedot ja niiden analysointi** alueella tarkasteltiin oppilaitoksen tietojen hallintajärjestelmää, miten se tukee päätöksentekoa ja kehittämistä ja oppilaitoksen keskeisten toimintojen ja strategisten tavoitteiden toteutumista.
- **Henkilöstön** alueella tarkasteltiin, miten henkilöstö voi kehittää ja hyödyntää osaamistaan oppilaitoksen strategisten tavoitteiden suuntaisesti. Lisäksi tarkasteltiin, miten oppilaitoksen työympäristö ja ilmapiiri edistävät tavoitteiden savuttamista sekä yksilöllistä ja koko henkilöstön osallistumista ja oppimista.
- **Prosessien hallinta** alueella tarkasteltiin oppilaitoksen **opetus- ja oppimisprosessia**, miten opetuksen tavoitteena olevat työelämän edellyttämät hyvät ammatilliset valmiudet, elinikäisen oppimisen taidot, yksilöllinen kehitys ja yhteiskunnan jäseneksi kehittyminen toteutuu opiskelijoiden kohdalla.

- **Työelämänyhteistyöprosessissa** tarkasteltiin, miten työelämän kanssa tehtävä yhteistyö kehittää opiskelijan oppimista, työelämää sekä työpäivällä että oppilaitoksessa ja edistää opiskelijan työhön sijoittumista.
- **Toiminnan tulokset** arviointialueella tarkasteltiin, miten asiakastytytyväisyyttä, oppilaitoksen talous ja markkina-asemaa, henkilöstöä, oppilaitoskohtaisia, yhteistyökumppaneita ja toimittajia koskevat tulokset ovat kehittyneet kolmen viimeksi kuluneen vuoden aikana ja miten tuloksia on verrattu muiden samalla koulutuslalla toimivien oppilaitosten tuloksiin.
- **Yhteiskunnalliset vaikutukset ja yhteiskunnalliset ja ympäristöä koskevat tulokset** arviointialueella tarkasteltiin, millaisia vaikutuksia organisaation toiminnalla on ympäröivään yhteiskuntaan sekä miten yhteiskunnan oppilaitoksen toiminnalle asettamat odotukset ja vaatimukset ovat toteutuneet. Lisäksi tarkasteltiin, miten tuloksia on verrattu muiden samalla koulutuslalla toimivien oppilaitosten tuloksiin. (Suomen Laatupalkinto 2000.)

Ulkoinen arviointi ja työelämän haastattelut

Ulkoinen arvioinnin tarkoituksena oli varmentaa, täydentää ja syventää sitä tietoa, jota hankittiin muilla menetelmillä. Tammi–maaliskuussa 2000 suoritettiin 11 suomenkielisen ja 5 ruotsinkielisen oppilaitoksen ulkoinen arviointi. Arvioitavat oppilaitokset valittiin satunnaisesti oppimistulosten arvioinnissa mukana olevista kouluista. Ulkoisessa arvioinnissa mukana oli Opetushallituksen arviointiprojekteissa työskentelevien asiantuntijoiden lisäksi myös alan työelämän asiantuntijoita. Asiantuntijat koulutettiin Opetushallituksessa ulkoisen arvioinnin tekemiseen. Ulkoinen arviointi kesti 1–2 päivää oppilaitoksen koosta riippuen. Ulkoisella arvioinnilla hankittu tieto on pääasiallisesti laadullista tietoa. Aineisto kerättiin teemahaastattelun tapaan. Haastattelujen kysymykset oli laadittu etukäteen, mutta haastattelija saattoi kuitenkin soveltaa niitä tilanteen mukaan. Haastatteluihin osallistui 16 oppilaitoksessa kaikkiaan 468 oppilaitoksen järjestäjän, johdon, opettajien, opiskelijoiden ja henkilökunnan ja työelämän edustajaa. Haastattelut kirjattiin haastatteluhetkellä mahdollisimman tarkasti. Ne ovat osa tulkinnallista aineistoa, joka yhdistettynä muuhun arviointiaineistoon antaa mahdollisuuden monipuolisen aineiston laajempaan tulkintaan.

Oppilaitosten ulkoisessa arvioinnissa Opetushallituksen ulkopuolisina haastattelijoina olivat henkilöstöpäällikkö, maat. ja metsät. maist. Satu Kattilanmäki Elannosta, ravintolapäällikkö, kouluttaja Esa Kuronen, SOK:n Jollas Instituutista sekä fil. maist. Pirkko Kangas.

Oppilaitosten ja työelämän välistä yhteistyötä kartoitettiin haastattelemalla ulkoisessa arvioinnissa mukana olleiden oppilaitosten (16) alueella

toimivien yritysten edustajia. Kaikkiaan tammi–helmikuussa 2000 haasteltiin puhelimella 34 suomenkielistä ja 9 ruotsinkielistä työelämän edustajaa. Oppilaitoksia pyydettiin nimeämään alueeltaan viisi yritystä, joiden kanssa he olivat eniten tehneet yhteistyötä. Opetushallitus valitsi näistä kolme haastateltavaksi. Yritykset valittiin mahdollisimman monipuolisesti eri toimialojen ja toimintamuotojen edustajista, jotta eri opintoalat, tutkinnot ja suuntautumisalajat tulivat edustetuiksi. Työelämän edustajilta kerättiin arviointitietoa oppilaitosten ja työelämän yhteistyöstä, työssäoppimisesta, sekä siitä, miten koulutus vastaa työelämän tarvetta ja opiskelijoiden ammatillisesta valmiudesta. Suomenkieliset työelämän haastattelut teki kasvatustiet. lis. Ritva Paakkunainen ja ruotsinkieliset kauppat. maist. Paulina Hoffman.

Taustakyselyt

Taustakyselyjen tarkoituksena oli kerätä oppilaitoksia koskevaa yleistietoa koulutuksen järjestäjiltä, oppilaitosten johdolta, opettajilta ja opiskelijoilta. Taustakyselyt lähetettiin kaikille matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusta antaville oppilaitoksille. Arvioinnin perusjoukko määriteltiin tilastointipäivän 20.9.1998 mukaan. Perusjoukon muodostavat ne ammatilliset oppilaitokset, jotka silloin järjestivät matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opetusta. Perusjoukon suuruudeksi tuli 174 oppilaitosta. Aikuiskoulutuskeskuksia oli 29 ja ammatillisia erityisoppilaitoksia oli 9.

Taustakyselyt oppilaitoksille tehtiin toukokuussa 1999. Syksyn 1998 jälkeen muutamat oppilaitokset yhdistyivät vuoden 1999 alusta, joten heiltä pyydettiin vain yhtä vastausta. Ne oppilaitokset, joilla on opetuspisteitä useilla paikkakunnilla, vastasivat yksikkökohtaisesti. Kyselyt lähetettiin 184 koulutusyksikköön. Elokuussa 1999 pyydettiin 76 oppilaitokselta uudelleen vastauksia joko täysin puuttuvan tai osittain puutteellisen vastauksen vuoksi. Taustakyselyihin vastasi 20.9.1998 tilastoiduista oppilaitoksista kaikkiaan 92 %. Taustakyselyyn jätti muistutuskirjeistä huolimatta täysin vastaamatta 8 oppilaitosta.

Indikaattorit

Koska aineistoa oli varsin laajalti, sitä tiivistettiin. Taustakyselyjen ja itsearvioinnin aineisto tiivistettiin 28 indikaattoriin. Tavoitteena oli, että näin saadaan valitulla muuttujajoukolla kuvattua monipuolisesti ja kattavasti oppilaitoksen toimintaa ja alan koulutusta sekä voidaan analysoida niiden yhteyttä tehokkuuteen, taloudellisuuteen ja oppimistuloksiin. Näin voitaisiin myös selittää, millainen oppilaitos ja koulutus on hyvien tai huonojen oppimistulosten taustalla. Indikaattorien nimet ja määrä muodostettiin arvioinnin pääkysymysten mukaan. Näille arvioinnin pääkohteille asiantuntijat etsivät aineistosta niitä kuvaavat muuttujat ja ne summattiin yhteen.

Osioanalyysia varten aineisto standardointiin ja luokiteltiin (0–1). Tämän jälkeen menetelmäasiantuntija teki aineistolle klassisen osioanalyysin sekä IRT:n (Item Response Theory) mukaisia analyyseja OPLM (One Parametric Logistic Model) -ohjelmistolla (Verhelst ym. 1995, ks. Metsämuuronen 2000, 45–57.) Ensimmäinen analyysi tehtiin kaikille osioille. Analyysistä nähtiin, että osa osioista ei korreloi mittarin summan kanssa. Toinen analyysi tehtiin niin, että osioista pudotettiin pois ne, joiden korrelaatio mittarin summaan oli pienempi kuin 0,20. Kolmas analyysi tehtiin niin, että osioista pudotettiin pois ne, joiden korrelaatio mittarin summaan oli pienempi kuin 0,40. Asiantuntijat tarkastivat muuttujat vielä uudelleen ja mikäli muuttujaa pidettiin tärkeänä, se säilytettiin heikosta korrelaatiosta huolimatta. Indikaattorien osiot ja Cronbachin alfojen arvot ovat liitteessä 7.

Muu aineisto

Opiskelijoiden jatko-opintokelpoisuuden arviointia varten kerättiin kyselyllä tietoa **ammattikorkeakouluilta** huhti–toukokuussa 2000. Jatko-opintokelpoisuudessa tarkasteltiin opintoihin pääsyä ja opinnoissa menestymistä. Ammattikorkeakouluista saatiin yhteensä 15 vastausta 29 ammattikorkeakoulusta. Kolme ammattikorkeakoulua ilmoitti, että heillä ei ole matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusohjelmaa eikä myöskään opiskelijoita, joilla olisi tämän alan toisen asteen tutkinto. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusohjelma on vuoden 2000 Ammattikorkeakoulut-oppaan mukaan 18 ammattikorkeakoulussa. (Ammattikorkeakoulut 2000.)

Aikuisten ammattitutkintoihin valmistavasta koulutuksesta selvitettiin järjestelmän toimivuutta sekä koulutuksen laatutekijöitä. Huhti–toukokuussa 2000 tehtiin kysely aikuisopiskelijoille ja työelämän edustajille. Tarkastelun kohteeksi valittiin eri opintoaloilta kokon ammattitutkinto ja laitoshuoltajan ammattitutkinto.

Kysely lähetettiin 247:lle (5,7 % perusjoukosta) aikuisopiskelijalle ja kaikkien työssä olevien opiskelijoiden työpaikkakouluttajalle tai esimiehelle, yhteensä 98 työelämän edustajalle. Kyselyn palautti 173 opiskelijaa ja 53 työelämän edustajaa.

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammattitutkintojärjestelmän toimivuuden tarkastelemiseksi perusjoukoksi valittiin keväällä 2000 laitoshuoltajan ja kokon valmistavassa koulutuksessa olleet opiskelijat. Koulutusyksiköiltä kerätyn tiedon mukaan laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavaa koulutusta järjestettiin 79 koulutusyksiköissä ja kokon ammattitutkintoon valmistavaa koulutusta 68 koulutusyksikössä. Opiskelijamäärä oli yhteensä 4 544 opiskelijaa. Otantaan tulevien opiskelijoiden määrä laskettiin siten, että otanta vastasi vähintään 5 %:n opiskelijamäärää perusjoukosta. Ositetun otannan perustana olivat kyseiset ammattitutkinnot, koulutuksen rahoitusmuodot ja alueellisuus.

Kaikkien niiden opiskelijoiden työpaikkakouluttajille tai esimiehille lähetettiin työelämää koskeva kysely, jotka ilmoittivat kyselylomakkeessa työnantajansa. Saatujen yhteystietojen perusteella lähetettiin kysely 83 laitoshuoltajan ja 15 kokin valmistavassa koulutuksessa olleen opiskelijan työyhteisöön. Työvoimapolitiittisessa koulutuksessa opiskelleilla ei luonnollisestiikaan ollut työnantajaa. Lähetetyn kyselyn palautti 47 (57 %) laitoshuoltajan ja 6 (40 %) kokin valmistavassa koulutuksessa olleen opiskelijan työyhteisön edustaja. (Liite 5 Arviointi prosessikysymyksinä; aineiston keruu ja käsittely).

3.4 OTANTA

Itsearviointi ja taustakyselyt

Itsearviointilomakkeet lähetettiin jokaiseen matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusyksikköön. Itsearviointeja palautettiin yhteensä 180 koulutusyksiköstä. Vastauksia oli enemmän kuin koulutusyksiköjä siitä syystä, että useissa yksiköissä vastattiin opintoaloittain tai erikseen nuorten ja aikuis-koulutuksen osalta. 15 oppilaitosta ei osallistunut muistutuskirjeistä huolimatta itsearviointiin, joten vastausprosentti oli 90.

Erilliset taustakyselylomakkeet lähetettiin koulutuksen järjestäjille, oppilaitoksen johdolle, opettajille ja opiskelijoille. Koulutuksen järjestäjälle osoitettuja lomakkeita palautettiin 146 kappaletta. Jokainen järjestäjä palautti ainakin yhden lomakkeen, ja useampia lomakkeita palauttivat ne järjestäjät, joilla oli oppilaitoksia usealla eri paikkakunnalla. Oppilaitoksen johdolle osoitettuja yleislomakkeita palautettiin 160 kappaletta (92 %). Oppilaitoksen kaikkia matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla opettavia opettajia pyydettiin vastaamaan kyselyyn. Opettajavastauksia käsiteltiin 1 134 (87 %). Opiskelijakysely lähetettiin jokaisen päättävän opiskelijaryhmän kolmelle opiskelijalle. Opiskelijakyselyn vastauksia käsiteltiin kaikkiaan 1 314 kappaletta (vuonna 1999 opiskelunsa päätti kaikkiaan 5 424 opiskelijaa). Koulutusyksiköistä, joista kaikki opiskelijat olivat vastanneet opiskelijakyselyyn, arvottiin tallennettavat lomakkeet. Tallentamatta jätettiin 211 opiskelijalomaketta myöhästymisen, epäasiallisen vastauksen tai väärän vastaajaryhmän vuoksi (mm. talouskoulun tai opistoasteen opiskelijat). Kokonaisuutena jätettiin tallentamatta kahden oppilaitoksen vastaukset, joista toinen tuli puoli vuotta ja toinen vuoden myöhässä. Kyselylomakkeet ovat sähköisesti luettavissa Opetushallituksen verkossa osoitteessa www/oph/arviointi/marata.

Oppimistulosten arvioinnin otanta

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan kokonaisarvioinnissa oppimistulosten arvioinnin perusjoukon muodostivat kaikki matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen keväällä 2000 toisen asteen perustutkinnon päättävät nuoret (yhteensä 6 356) ja aikuiset (yhteensä 244) opiskelijat. Perusjoukon koko saatiin lähettämällä syksyllä 1999 kaikille alan oppilaitosten rehtoreille kyselylomakkeet, joilla oppilaitokset ilmoittivat keväällä 2000 toisen asteen perustutkinnon päättävien opiskelijoiden lukumäärät opintoaloittain (koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluala ja hotelli-, ravintola- ja suurtalousala) ja suuntautumisopintoryhmittäin. Opiskelijoista 946 suoritti koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkintoa, 2 659 hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkintoa, 2 341 ruokapalvelun perustutkintoa ja 610 myynti- ja asiakaspalvelun perustutkintoa. Otantaan tulevien opiskelijoiden määrä laskettiin siten, että otanta vastasi vähintään 10 %:n opiskelijamäärää perusjoukosta. Opetushallituksen ja Ahvenanmaan Maakuntahallituksen tekemän sopimuksen mukaan Ahvenanmaan oppilaitokset eivät osallistu oppimistulosten arviointiin.

Otanta tehtiin ositetusti. Ositusperusteina toimivat opintoala, tutkinto, suuntautumisopinnot, nuorten ja aikuisten koulutus, kieliryhmä ja EU-tuki-alue. Sukupuoli määräytyi otannassa sattumanvaraisesti.

Otoskooksi määrättiin 1 000 opiskelijaa. Koulutusyksiköiden ilmoittamien tietojen perusteella saatiin 15 eri suuntautumisryhmää, joista muodostettiin taulukko opiskelijamäärineen, jako nuorten ja aikuisten koulutukseen, jako kieliryhmiin (suomenkieliset/ruotsinkieliset). Kultakin alueelta valittiin satunnaisesti mukaan kokonaisia opiskelijaryhmiä, sillä perusteena oli valita kultakin alueelta ryhmiä eikä yksilöitä tai kouluja. Keskimääräinen ryhmäkokoo oli 14 opiskelijaa. Mukaan piti siis tulla 69 ryhmää. Otantaa lähdettiin tekemään laskemalla, kuinka monta ryhmää kultakin alalta ja koulutusmuodosta tuli ottaa mukaan. Ositteen sisällä (esimerkiksi hotelli-, ravintola- ja suurtalousala/nuoret/suomenkieliset) valinta oli satunnainen. Ruotsinkieliset ryhmät valittiin satunnaisesti siten, että kutakin alaa edusti yksi ryhmä. Alueellisia ja kuntamuotoon liittyviä taustatietoja ei otannassa käytetty. Alueellinen kattavuus tarkistettiin otoksen suorittamisen jälkeen.

Lopullinen otannan opiskelijamäärä eli otantaan osuneen ryhmän opiskelijamäärä tarkistettiin pyytämällä vastuuhenkilöiltä opiskelijoiden nimelistat. Otannan kooksi tuli 1 056 opiskelijaa (joista ruotsinkielisiä 107), yhteensä 76 ryhmää 61 oppilaitoksesta (35 % oppilaitoksista).

Oppimistulosten arviointiin osallistui yhteensä 964 opiskelijaa (15 % perusjoukosta), joista suomenkielisiä oli 880 (14 %) ja ruotsinkielisiä 84 (40 %). Valituista suomenkielisistä opiskelijoista 7,3 % ja ruotsinkielisistä 21,5 % ei osallistunut kokeeseen. Kadon yleisin syy oli se, että opiskelija oli keskeyttänyt opintonsa oppilaitoksen 4.11.1999 Opetushallitukselle antaman ilmoituksen jälkeen. Kolmessa oppilaitoksessa osa valituista opiske-

lijoita oli harjoittelemassa ulkomailla, ja heidän kanssaan sovittiin eri aikana pidettävästä vastaavasta oppimistulosten arvioinnista.

Yhden oppilaitoksen oppimistuloksia ei voitu käyttää kansallisessa oppimistulosten arvioinnissa, koska arviointia ei ollut suoritettu annettujen arviointiohjeiden mukaan.

Oppimistulosten arviointiin osallistuneiden taustatietoja

Oppimistulosten arviointiin osallistui 914 nuorta (95 % valituista), mikä on 14 % perusjoukosta, ja 50 (5 % valituista) aikuiskoulutuksessa olevaa opiskelijaa, mikä on 22 % perusjoukosta. Opetuskieli oli 91 %:lla suomi ja 9 %:lla ruotsi. Miehiä otoksessa oli 25 % ja naisia 75 %. Miesten määrä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoista oli yhteishakujärjestelmän mukaan 22 %. Pohjakoulutus oli 87 %:lla peruskoulu, 5 %:lla lukio ja 8 %:lla jokin muu, 118 ei ilmoittanut pohjakoulutustaan. Oppimistulosten arviointiin osallistuneista opiskelijoista erityisopetusta sai 34 opiskelijaa eli 3,5 % osallistuneista.

TAULUKKO 9. Oppimistulosten arviointiin osallistuneiden opiskelijoiden ja vuosio opiskelijoiden määrä EU-tukialueittain.

	Harvaan asuttu alue (EU6)	Kehittyvä maaseutu (EU5b)	Taantuva teollisuusalue (EU2)	Nolla- alue (EU0)	Yhteensä
Opiskelijoiden määrä	211	91	163	499	964
Prosenttia (%)	22	9	17	52	100
Vuosio opiskelijamäärä	3 020	2 373	2 913	7 177	15 483
Prosenttia (%)	20	15	19	46	100

Opiskelijat lääneittäin

Läänien mukaisen jaon perusteella oppimistulosten arviointiin osallistuneet opiskelijat jakautuivat kuuteen lääniin seuraavasti (taulukko 10):

TAULUKKO 10. Oppimistulosten arviointiin osallistuneiden opiskelijoiden ja vuosio-
opiskelijoiden määrä lääneittäin.

	Etelä-Suomen Suomen lääni	Länsi- Suomen lääni	Itä- Suomen lääni	Oulun lääni	Lapin lääni	Yhteensä
Opiskelijoiden määrä	324	356	132	90	62	964
Prosenttia (%)	34	37	14	9	6	100
Vuosiopiskelijamäärä	5 099	5 696	2 130	1 635	923	15 483
Prosenttia (%)	34	37	14	9	6	100

Oppimistulosten arviointiin osallistuneiden opiskelijoiden ikäjakauma on taulukossa 11. Suurin osa opiskelijoista (78 %) oli 20-vuotiaita tai alle 20 v. Opiskelijoista 107 jätti mainitsematta ikänsä.

TAULUKKO 11. Oppimistulosten arviointiin osallistuneiden opiskelijoiden ikä (n = 964).

Ikäluokka	N	%
Alle 20-vuotiaat	670	70
21–25-vuotiaat	127	13
Yli 25-vuotiaat	60	6
Ei tietoa	107	11
Yhteensä	964	100

Opiskelijoista kolmasosa oli työskennellyt ennen koulutusta matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla ja 40 % jollakin muulla alalla.

Opiskelijoista 81 % oli merkinnyt matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen ensimmäiseksi hakutoiveeksi yhteishaussa. Alan jatko-opinnoista oli kiinnostunut vajaa puolet opiskelijoista. Oman alansa työtehtäviin ei aikonut hakeutua viidennes koulunsa päättävistä opiskelijoista.

Oppimistulosten arviointiin osallistuneista 964 opiskelijasta suoritti

- koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan (80 ov) 129
- hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan (80 ov) 391
- ruokapalvelun (120 ov) 340
- myynti- ja asiakaspalvelun (120 ov) perustutkintoa 99
- tieto puuttui 5 opiskelijalta.

Opiskelijat ilmoittivat omat suuntautumisopintonsa taulukon 12 mukaisesti.

TAULUKKO 12. Oppimistulosten arviointiin osallistuneet opiskelijat suuntautumisopinnoittain oman ilmoituksensa mukaan.

Koulutusala ja suuntautumisopinnot	N
Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala	
Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinto (80 ov)	
Hotelli- ja ravintolapalvelut	168
Suurtalouspalvelut	160
Laivatalouspalvelut	19
Ruokapalvelun perustutkinto (120 ov)	
Hotelli- ja ravintolapalvelut	131
Suurtalouspalvelut	177
Laivatalouspalvelut	19
(ruokatuotantoprosessi 327)	
Myynti- ja asiakaspalvelun perustutkinto (120 ov)	
Hotelli- ja ravintolapalvelut	69
(hotellin myynti- ja asiakaspalvelu 19, ravintolan myynti- ja asiakaspalvelu 50)	
Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluala (80 ov)	
Kotitalouspalvelut	28
Ravitsemispalvelut	49
Puhdistuspalvelut	29
Yhdistettyjä suuntautumisopintoja	103
Opiskelija ei tiedä suuntautumistaan	15

Oppimistulosten arvioinnin käytännön järjestelyt

Kukin oppilaitos oli valinnut yhteyshenkilön, jonka tehtävänä oli vastata annettujen ohjeiden mukaisista järjestelyistä oppilaitoksissa ja toimia yhteyshenkilönä oppilaitoksen ja Opetushallituksen välillä.

Hyvissä ajoin ennen tiedotustilaisuutta oppilaitos nimesi ja hankki oppimistulosten arvioijat. Arvioijien tuli edustaa joko alan työnantajia tai työtekijöitä tai molempia sekä alan opettajia. Kuitenkaan opettaja, joka oli opettanut kokeeseen osallistuvia opiskelijoita, ei voinut olla arvioija. Opetushallitus järjesti vastuuhenkilöille ja arvioijille päivän koulutustilaisuuden, jossa perehdyttiin erityisesti arviointiin.

Oppimistulosten arvioimiseksi opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat asiakasryhmälle tilaisuuden tai tapahtuman, jossa asiakkaat ruokailivat, sekä tekivät siihen liittyviä kirjallisia tehtäviä. Aterian ruokalajien vähimmäismäärä ja raaka-aine- ja materiaalikustannukset määriteltiin etukäteen, samoin asiakasmäärä opiskelijaa kohti.

Vastuuhenkilö hankki etukäteen asiakasryhmän tai -ryhmiä. Asiakkaat eivät voineet olla oppilaitoksen opiskelijoita tai henkilöstöä. Tilaisuus voitiin järjestää maksullisena. Tilaisuus toteutettiin oppilaitoksen työtiloissa tai

liiketoimintayrityksen tiloissa, muista järjestelyistä piti sopia erikseen. Suunnittelu- ja esseetehtävää varten opiskelijoille piti varata asianmukaiset työtilat, atk-laitteet ja kirjaston käyttömahdollisuus. Tiettyjä tehtäviä suorittaessaan opiskelijat saivat käyttää oppikirjojaan ja yksilöityä muuta materiaalia, jonka vastuuhenkilö järjesti kaikkien käyttöön.

Oppimistulosten arviointi vastasi yhden opintoviikon opintoja. Oppimistulosten arviointiin osallistuneille opiskelijoille ei annettu siitä erillistä todistusta. Oppilaitos päätti, hyväksytäänkö suoritus opiskelijan vapaasti valittaviin vai ammatillisiin opintoihin. Kielikokeen suorittamisesta opiskelija sai todistuksen.

Oppilaitoksissa, joissa oli erillisiä erityisopiskelijaryhmiä, ammatillisten opintojen opettajat saivat muuttaa oppimistulosten arviointitehtävät oman ryhmänsä tavoitetasoa vastaaviksi. Muutetut tehtävät lähetettiin Opetushallitukseen vastauspapereiden mukana. Ryhmissä opiskelevien erityisopiskelijoiden numerotunnukset vastuuhenkilö ilmoitti tehtävien palautuksen yhteydessä tehtävien analysointia varten.

Oppilaitokset saivat palautteen oppimistulosten arvioinnin tuloksista lokakuussa 2000. Palaute sisälsi oppilaitoksen tulokset ja kaikkien arviointiin osallistuneiden opiskelijoiden tulokset osaamisalueittain. Jokainen oppilaitos sai palautteen omien opiskelijoidensa arvioinnin tuloksista.

Suoritusten arviointi

Kaikki arvioijat (työelämän asiantuntija, opettaja ja opiskelija) arvioivat opiskelijan jokaisen suorituksen annettujen kriteerien mukaan. Kunkin tehtävän yhteydessä arvioitiin ne osaamisalueet, jotka oli merkitty tehtäväksiannossa ja arviointilomakkeessa arvioitaviksi. Kirjallisen viestinnän arviointikriteereitä käyttäen kirjallisen viestinnän arvioi kolmesta tehtävästä äidinkielen opettaja ja opiskelija itse. Arvioijat suorittivat arvioinnin itsenäisesti. Työelämän asiantuntija, opettaja sekä opiskelija keskustelivat suorituksista ja antamistaan arvosanoista henkilökohtaisessa palautekeskustelussa. Opiskelija jätti oman itsearviointinsa arvioivalle opettajalle. Työelämän asiantuntija ja arvioiva opettaja neuvottelivat ja päättivät yhdessä annettavista arvosanoista (0–5). Tehtävistä annetut arvosanat siirrettiin yhteenvetotaulukkoon.

Väärästä vastauksesta ja tehtävän vastaamatta jättämisestä annettiin hylätty arvosana (0). Jos opiskelija ei saapunut lainkaan kokeeseen, merkittiin yhteenvetotaulukkoon viiva kyseisten tehtävien kohdalle. Tyhjäksi jätetty yhteenvetotaulukon kohta tulkittiin Opetushallituksessa hylätyksi suoritukseksi.

Mikäli arvioija halusi vahvistaa näkemystään opiskelijan osaamisesta jollakin tai joillakin osaamisalueilla, hän saattoi keskustella opiskelijan kanssa ja esittää kysymyksiä tilaisuuden suunnittelu-, esivalmistelu-, toteutus- ja jälkityövaiheessa opiskelijan toiminnastaan ja sen perusteista. Oppimaan oppimista ja arvo-osaamista arvioitaessa arvioijilla oli mahdolli-

suus keskustella opiskelijoiden osaamisesta myös sellaisten opettajien kanssa, jotka olivat opettaneet kyseisiä opiskelijoita. Vastuuhenkilö järjesti tarvittaessa keskustelutilaisuuden. (Liite 6. Arviointikriteerit)

Vastuuhenkilö huolehti, että kokeen arvioijat täyttivät lomakkeet oikein ja huolellisesti. Arvioijat vahvistivat yhdessä lopullisen arvioinnin nimikirjoituksillaan.

Kaikkien arvioijien arviointilomakkeet palautettiin Opetushallitukseen.

Toisen kotimaisen kielen kielikokeen otanta ja arviointi

Oppimistulosten arviointiin osallistuvista opiskelijoista valittiin ositetulla satunnais-otannalla 115 opiskelijaa. Ositus tehtiin tutkinnoittain ja suuntautumisoipinnoittain. Koska ruotsin kielellä opiskelevia opiskelijoita tuli valituksi vain 12, yleistettävyyden takaamiseksi valittiin kielikokeeseen lisäksi kaikki opiskelijat niistä ryhmistä, joista yksittäiset opiskelijat olivat tulleet valituiksi. Lopullinen otos oli 164 opiskelijaa eli 17 % ammatillisen ja yleisosaamisen oppimistulosten arviointiin osallistuneista (2,5 % perusjoukosta). Ruotsin kielellä opiskelevien määräksi tuli 61 (30 % perusjoukosta) ja suomenkielisten opiskelijoiden 103 (1,6 % perusjoukosta).

Oppilaitoksille ja opiskelijoille lähetettiin tieto valinnasta 4.2.2000 ja 8.2.2000 päivätyillä kirjeillä. Varsinaisen otannan jälkeen jouduttiin joka viides opiskelija (22,7 %) valitsemaan uudestaan, koska oppilaitokset ilmoittivat, että kyseinen henkilö ei enää opiskele tai hänet on vapautettu kielten opinnoista. Jotkut valituista opiskelijoista olivat ulkomailla harjoittelemassa tai lomailivat kyseisenä ajankohtana. Korvaavat opiskelijat valittiin satunnaisotannalla samasta opiskelijaryhmästä.

Kielikokeisiin osallistui yhteensä 140 opiskelijaa. Heistä oli suomenkielisiä 87 ja ruotsin kielellä opiskelevia 53. Valituista suomenkielisistä jäi osallistumatta kokeeseen 16 opiskelijaa (16 %) ja ruotsinkielisistä 8 (13 %). Postinjakelussa (postilakko 14.4.2000) ilmenneiden ongelmien vuoksi koemateriaali ei mennyt ajoissa perille yhteen oppilaitokseen ja kielikoe jouduttiin järjestämään uutena ajankohtana, jolloin kuusi opiskelijaa jätti tulematta kokeeseen. Kielentutkimuskeskuksesta saadun ilmoituksen mukaan 9 suomenkieliselle ja 24 ruotsinkieliselle opiskelijalle ei järjestetty puhumisen osakoetta.

Molemmissa kieliryhmissä 88 % opiskelijoista oli nuorisoasteen opiskelijoita. Ruotsinkielisistä kielitutkintoon osallistuneista opiskelijoista 59 %:lla oli pohjakoulutuksena peruskoulu ja suomenkielisistä 70 %:lla. Ylioppilastutkinto tai lukion oppimäärä oli molemmissa kieliryhmissä pohjakoulutuksena 9 %:lla. Ammatillisen koulutuksen ilmoitti pohjakoulutukseksi 28 % ruotsinkielisistä ja 18 % suomenkielisistä opiskelijoista. Jonkin muun pohjakoulutuksen ilmoitti 4 opiskelijaa Molemmissa kieliryhmissä puolet opiskelijoista ilmoitti saaneensa viimeiseksi suorittamansa tutkinnon testikielen arvosanaksi 7, 8 tai hyvän. Arvosana tyydyttävä eli 5 tai 6 oli ruotsinkielisistä 43 %:lla ja suomenkielisistä 37 %:lla. Kiitettävän arvosanan, 9 tai 10 oli ruotsinkielisistä opiskelijoista saanut 6 % ja suomenkielisistä 10 %.

Kielitestit arvioitiin Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa. Testisuoritusten arvioijiksi on koulutettu opettajia eri puolelta Suomea. Ymmärtämis-, kielioppi- ja sanastotehtävät arvioitiin pisteillä, muutamia avoimia tehtäviä (mm. kirjoitustehtävät ja pidemmät puhumis-tehtävät) arvioitiin taitotasosteikon avulla. Pisteytettävissä tehtävissä 0/1-pisteytystä käytettiin lähinnä rakenne- ja sanasto-osan tehtävien arvioinnissa, muutoin käytössä olivat vaihtoehdot 0–2 tai 0–3 pistettä. (Yleisten kieli-tutkintojen perusteet, 1995, 11.)

3.5 AINEISTON ANALYSOINTI

Määrällinen aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmalla sekä SURVO 98C -ohjelmistolla. Aineistoa on kuvattu keski- ja hajontaluvuilla, frekvensseillä ja ristiintaulukoinneilla. Väittämäsarjoista on muodostettu summamuuttujia. Niiden laadinnassa käytettiin apuna pääkomponenttianalyysiä. Summamuuttujien reliabiliteetin arvioinnissa käytettiin Cronbachin alfaa. (Ks. luku indikaattorit 3.3.7)

Taustakyselyitä ja itsearvioinnin tuloksia on analysoitu seuraavien taustamuuttujien suhteen: lääni, EU-tukialue, kuntamuoto, koulutuksen järjestäjä, oppilaitoksen koko, oppilaitostyyppi, monialaisuus opintoala, nuoret ja aikuiset ja opetuskieli. Oppimistulosten analysoinnissa olivat taustamuuttujia näiden lisäksi sukupuoli, pohjakoulutus, ikä, tutkinto ja suuntautumisala. Ammattitutkintokyselyssä taustamuuttujia opiskelijoille olivat suoritettava tutkinto, opiskelijan ikä, pohjakoulutus, työkokemus omalla ja muilla aloilla sekä valmistavan koulutuksen rahoitusmuoto ja pituus opintoviikkoina. Ammattitutkintokyselyssä taustamuuttujina työelämän edustajille olivat opiskelijan suorittama tutkinto, työpaikkakouluttajat vs. muut sekä taustaryityksen koko.

Oppimistulokset laskettiin arvioijien antamista arvosanoista osaamisalueittain. Osaamisalueiden kokonaisarvosanat muodostettiin arvioijien (työelämän asiantuntija ja opettaja) antamien tehtäväkohtaisten arvosanojen pohjalta käyttäen mediaaniarvoa. Suoritus merkittiin hylätyksi, jos osaamisalueella oli enemmän kuin yksi hylätty suoritus tai puuttuva tieto. Tulokset laskettiin samalla tavalla myös opiskelijoiden itselleen antamista arvosanoista sekä rinnakkaisarvioinnista.

Tarkasteltaessa ryhmien välisiä eroja sekä oppimistulosten yhteyksiä taustamuuttujiin käytettiin keskiarvoihin perustuvia osaamisalueittaisia kokonaisarvosanoja. Eroja analysoitiin t-testeillä ja varianssianalyysillä. Oppimistulosten tarkempi tilastollinen käsittely on liitteessä 8.

Laadullinen aineisto (avoimet vastaukset sekä haastattelut) on tallennettu ja luokiteltu sekä laskettu luokkien frekvenssit. Ulkoisessa arvioinnissa hankittu haastatteluaineisto litteroitiin ja luokiteltiin ja aineistolle tehtiin sisällön analyysi. Ulkoisen arvioinnin aineisto syventää ja tukee muuta aineistoa.

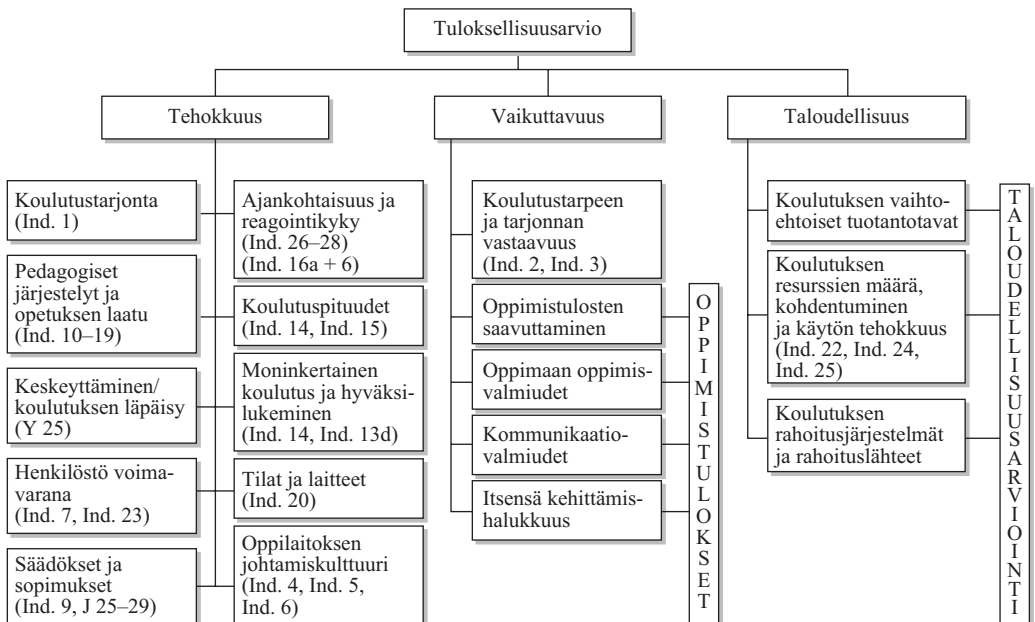
3.6 LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA

Toimijatahoanalyysi

Asiantuntijaryhmän kanssa arviointia suunniteltaessa päädyttiin ottamaan mukaan arviointiin kaikki oleelliset toimijatahot. Ne on kuvattu luvussa 3.3. Näin ollen arvioinnissa on huomioitu laajasti eri intressitahojen näkemykset. Kato oli taustakyselyissä ja itsearviointeissa pieni (5–13 %). Näiden mittausten osalta oli kysymyksessä kokonaistutkimus, joten tulokset koskevat kaikkia matkailu-, ravitsemis- ja talousalan oppilaitoksia. Otanta-teknisistä syistä myös oppimistulosten arvioinnin ja toisen vieraan kielen arvioinnin tuloksien voidaan yleistää koskevan kaikkia matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoita. Arviointiprosessin **ulkoista validiteettia** voidaan pitää korkeana.

Indikaattorien luotettavuus

Indikaattorit pohjautuvat Opetushallituksen laatimaan koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalliin (Jakku-Sihvonen 2001). Kuviossa 6 on kuvattu, millä indikaattoreilla mitattiin tehokkuutta, vaikuttavuutta ja taloudellisuutta. Indikaattoreiden lisäksi kerättiin taloudellisuutta ja oppimistuloksia koskevia tietoja.



Ind. = indikaattori, J = koulutuksen järjestäjä, Y = yleiskysely (oppilaitoksen johto)

KUVIO 6. Tuloksellisuuden arviointikohteet ja miten niitä mitattiin matkailu-, ravitsemis- ja talousalan kokonaisarvioinnissa.

Summamuuttujien reliabiliteetin arvioimisessa on käytetty Cronbachin alfaa. Lisäksi joidenkin summamuuttujien laadinnassa käytettiin pääkomponentti-analyysii tai faktorianalyysii. Koko indikaattorijoukon Cronbachin alfan arvo on 0,872. Indikaattorien alfan arvot vaihtelivat 0,429–0,950. Näiltä osin arvioinnin **rakennevaliditeettii** voidaan pitää korkeana.

Itsearviointimittariston luotettavuus

Itsearvioinnissa eri arviointialueiden Cronbachin alfan arvot vaihtelivat 0,717–0,895. Näin ollen vastaajat ovat olleet yhdenmukaisia vastatessaan eri arviointialueiden kysymyksiin

TAULUKKO 13. Itsearvioinnin arviointialueet, osioiden määrät ja Cronbachin alfan arvot.

Arviointialue	Osiot	Cronbachin alfa
Johtajuus	11	0,888
Strateginen suunnittelu	7	0,895
Asiakas- ja markkinasuuntautuneisuus	10	0,840
Tiedot ja niiden analysointi	6	0,893
Henkilöstö	8	0,860
Opetus- ja oppimisprosessi	7	0,760
Työelämän yhteistyö	9	0,863
Asiakkaiden tyytyväisyyttä kuvaavat tulokset	8	0,855
Taloutta ja markkina-asemaa koskevat tulokset	4	0,735
Henkilöstöä koskevat tulokset	5	0,717
Yhteistyökumppaneita ja toimittajia koskevat tulokset	4	0,759
Oppilaitoskohtaiset tulokset	7	0,743
Yhteiskunnalliset vaikutukset	7	0,877

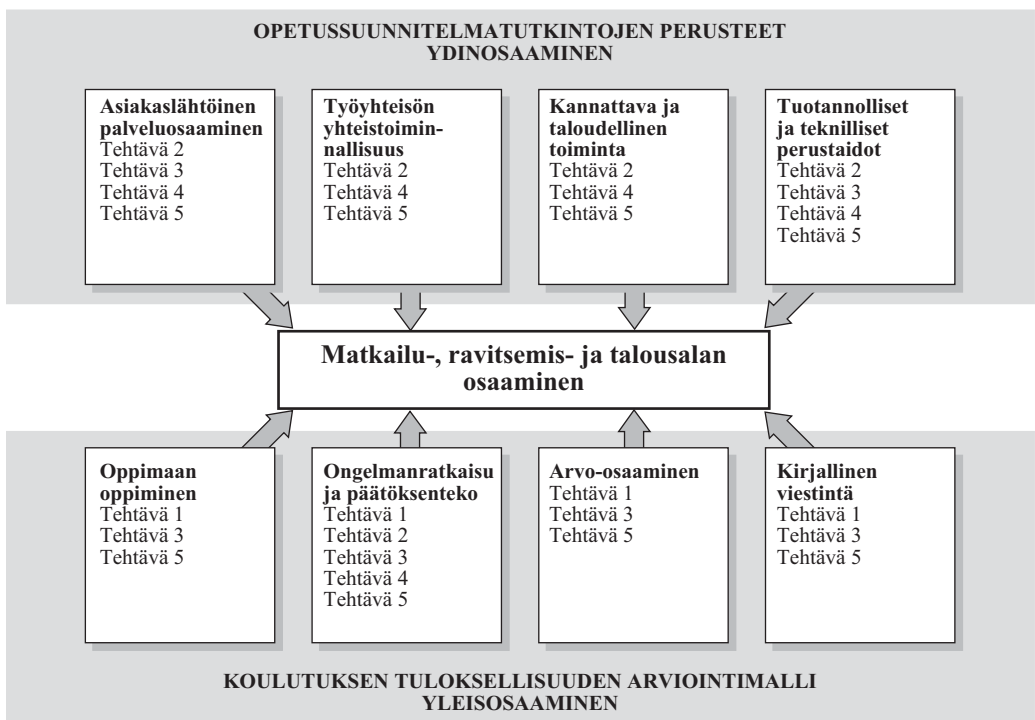
Oppimistulosten mittauksen luotettavuus

Mittarin luotettavuutta arvioitiin Cronbachin alfa -kertoimen avulla. Osaa-alueiden summamuuttujien reliabiliteettikertoimet vaihtelivat 0,77–0,84, millä perusteella luotettavuutta voidaan pitää melko korkeana.

Otantatekniikalla pyrittiin varmistamaan opiskelijoiden ja oppilaitosten mahdollisimman monipuolinen edustus. Otannan ositusperusteina käytettiin tutkintoja, suuntautumisopintoja, nuorten ja aikuisten koulutusta sekä opiskelukieltä. Valinta perustui kokonaisuun opiskelijaryhmiin, ei yksilöihin tai kouluihin. Alueellinen kattavuus ja kuntamuoto tarkistettiin otoksen suorittamisen jälkeen. Sukupuoli määräytyi otannassa sattumanvaraisesti. Näin pyrittiin mahdollisimman suureen yleistettävyyteen (**ulkoinen validiteetti**). Otosten voidaan katsoa edustavan laajasti arvioinnin kohderyhmää ja tulosten olevan yleistettävissä koko perusjoukkoa koskeviksi.

Toisen kotimaisen kielen kielitestin otannassa yksittäiset opiskelijat valittiin ja nimettiin perusjoukosta (oppimistulosten arviointiin osallistuneet opiskelijat) tutkinnoittain ja suuntautumisopinnoittain. Oppimistulosten arviointiin liittyviä tekijöitä pyrittiin vakioimaan eri osapuolia koskevalla testatulla ohjeistuksella. Kirjalliset tehtävät suoritettiin kaikissa oppilaitoksissa samoina päivinä. Oppimistulosten järjestämisestä ilmoitettiin kaikille oppilaitoksille maaliskuussa 1999 ja tarkka ajankohta 26.8.1999 loma- ja työharjoittelujaksojen suunnittelemiseksi. Ilmoitus valituksi tulemisesta annettiin 15.10.1999. Näin pyrittiin varmistamaan kaikkien opiskelijoiden mahdollisuus osallistua oppimistulosten arviointiin.

Ammatillisen osaamisen ja yleisosaamisen oppimistulosten arvioinnin lähtökohtana oli opetussuunnitelmien ja tutkintojen valtakunnallisissa perusteissa määritetyt ammattitaitovaatimukset. Arvioitua kohdealueita katavat riittäväällä tarkkuudella osaamisalueet, ja jokaista osaamisaluetta on arvioitu ainakin kolme kertaa. Näin pyrittiin varmistamaan oppimistulosten arvioinnin **sisällön validiteetti**.



KUVIO 7. Ammatillinen osaaminen ja yleisosaaminen matkailu-, ravitsemis- ja talousalan arvioinnissa.

Asiantuntijatyöryhmän opettajajäsenet, jotka laativat oppimistulosten arvioinnissa käytettävät tehtävät, opettivat eri opintoaloilla erilaisia suuntautumispintoja ja edustivat laajaa kokemusta ja ammattipätevyyttä. Arviointikokeilusta saatujen tulosten pohjalte rakennettiin varsinainen oppimistulosten arviointi. Asiantuntijatyöryhmä täsmensi opetussuunnitelman perusteista käsin, mitä perusosaamista opiskelijoilla tulee olla heidän valmistuessaan ammattiin. Ryhmä tarkensi keskeiset osaamisalueet ja laati niille kriteerit ja tehtävät. Kriteereistä ja tehtävistä pyydettiin lausuntoja tukiryhmältä, kasvatustieteen erityisasiantuntijalta, alan tutkintotoimikunnilta ja työelämän edustajilta. Kriteeristöä testattiin neljässä oppilaitoksessa

Kriteeristön käytön varmistamiseksi järjestettiin arvioijille ja vastuuhenkilöille koulutustilaisuus, jossa harjoiteltiin kriteeristön käyttöä arvioimalla oppimistulosten arviointikokeilussa saatuja vastauksia. Oppilaitokset oli velvoitettu järjestämään kaikille oppimistulosten arviointiin osallistuville henkilöille tiedotustilaisuus oppimistulosten käytännön järjestelyistä, arvioinnista ja kriteerien käytöstä. Oppilaitoksia kehoitettiin käyttämään kriteeristöä etukäteen opiskelijoiden suoritusten arviointiin.

Arvioivien opettajista yli 70 % oli sitä mieltä, että tehtävien sisältö vastasi opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden tavoitteita. Arvioivista työelämän asiantuntijoista kolme neljäsosaa oli sitä mieltä, että oppimistulosten arvioinnissa käytetyt osaamisalueet ja tehtävien sisällöt vastasivat työelämässä vaadittavaa osaamista. Molempien vastaajaryhmien mielestä parhaat tehtävät olivat käytännön ammattityötehtävä ja perustietojen hallintaa mittaava syventävä tehtävä.

Yli puolet opettajista piti arviointikriteereitä opetussuunnitelman perusteiden mukaisina, ja samaten enemmistö työelämän asiantuntijoista piti niitä työelämässä vaadittavaa osaamista vastaavina. Arvioijista 40 %:n mielestä kriteerit toimivat arvioinnissa hyvin, 20 %:n mielestä kohtalaisesti ja 40 % arvioijista piti kriteerien käyttöä vaikeana

2/3 arvioijista piti tehtäviä sopivan vaikeina ja niihin varattua aikaa riittävänä. Kolmasosan mielestä ne olivat liian vaikeita. Kukaan ei pitänyt tehtäviä liian helppoina. Osa arvioijista (10 %) oli sitä mieltä, että aikaa tehtävien suorittamiseen oli liikaa. Ohjeistusta pidettiin riittävänä.

Oppimistulosten arviointiin osallistuneiden aikaisempi osaaminen

Oppimistulosten arviointiin osallistuneiden opiskelijoiden lukuaineiden ja kaikkien aineiden keskiarvoja vertailtiin kaikkien yhteisvalinnassa valituiksi tulleiden keskiarvoihin. Oppimistulosten arviointiin osallistuneiden 256 opiskelijan yhteisvalintatiedoista selvitettiin kaikkien aineiden ja lukuaineiden keskiarvo.

TAULUKKO 14. Oppimistulosten arviointiin osallistuneiden kaikkien aineiden ja lukuaineiden keskiarvot. Lähde: OPTI yhteisvalintatiedot.

Opintoala	Lukuaineet		Kaikki aineet	
	Otos	Yhteisvalinta	Otos	Yhteisvalinta
Koti-, laitostalous- ja puhdistus- palvelualan perustutkinto	7,13	7,32	7,48	7,65
Hotelli-, ravintola- ja suurtalouselämyksen perustutkinto	6,98	7,22	7,33	7,55
Klp-perustutkinto, otos	n = 20 lukuaineet / kaikki aineet			
yhteisvalinta	n = 2 188 lukuaineet / kaikki aineet			
Hrs-perustutkinto, otos	n = 232 lukuaineet / kaikki aineet			
yhteisvalinta	n = 4 586 lukuaineet / kaikki aineet			

Otoksesta satunnaisesti valikoituneiden ja alan kaikkien opiskelijoiden keskiarvot eivät eroa toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Otokseen tulleet opiskelijat ovat koulutukseen tullessaan samantasoisia kuin muutkin alan opiskelijat. Otos ei näin ollen ole osaamisen suhteen vinoutunut. Toistettu otos ei todennäköisesti olisi tuottanut erilaista osaamisen tasoa. Tämä osaltaan parantaa oppimistulosten **ulkoista validiteettia**.

Oppimistulosten luotettavuuden arviointi rinnakkaismittauksella

Opiskelijoiden kirjallisista suorituksista poimittiin satunnaisotannalla 154 opiskelijan tehtäväpaperit ulkopuolisten lukijoiden arvioitaviksi. Suorituksia oli vähintään kahdelta opiskelijalta kustakin oppimistulosten arviointiin osallistuneesta ryhmästä, yhteensä 16 %:lta arviointiin osallistuneista opiskelijoista.

Aineiston arvioi uudelleen kaksi asiantuntijaa. Toinen heistä arvioi tehtävät paremmiksi ja toinen huonommiksi kuin oppilaitoksen arvioijat. Tiukemman arvioijan kaikki arvosanat olivat systemaattisesti matalampia kuin toisen arvioijan. Ero oli tehtävittäin (osaamisalueiden keskiarvo) keskimäärin yhden numeron, mutta se saattoi olla jopa 4 numeroa. Tilastollisesti tarkasteltuna erot olivat erittäin merkitseviä kullakin osaamisalueella (korreloivien otosten tai parittaisten vertailujen t-testi).

Arviointikokeilun kirjallisten suoritusten **rinnakkaisarviointi** osoitti, että oppilaitosten arvioijien antamat arvosanat eivät olleet yhteismitallisia. Luotettavuuden varmistamiseksi valittiin kaikista kirjallisista suorituksista näytteet ulkopuolisten asiantuntijoiden arvioitaviksi. Lisäksi suorituksista 80 % uudelleenarviointiin tiettyjen osatehtävien suhteen keskeisten perustietojen osaamisen selvittämiseksi. Ammattityötehtävien suorituspäivänä käytiin osassa oppilaitoksista (23 %) seurantakäynnillä.

Uudelleen arvioiduista tehtävistä valittiin 42 sellaista tehtävää, joissa ulkopuolisten arvioijien antamien arvosanojen erotus oli suurin. Ulkopuolinen kolmas alan asiantuntija arvioi ne samoja kriteeriä käyttäen. Arviointia suorittava henkilö ei tiennyt etukäteen oppilaitosten arvioijien ja ensimmäisten rinnakkaisarvioijien tehtävistä antamia arvosanoja. Uudelleenarvioinnin tulokset olivat hyvin lähellä tiukemman asiantuntijan antamia arvosanoja (75–80 % suorituksista luokitui samoiksi arvosanoiksi). Oppimistulosten yhteydessä esitetään rinnakkaisarvioinnin tulokset tiukemman asiantuntijan antamina arvosanoina.

Keskeisen osaamisen arviointi

Opetussuunnitelmasta nousseiden keskeisten osaamisalueiden selvittämiseksi poimittiin oppimistulosten arviointitehtävistä seuraavia osatehtäviä:

- omavalvonta
- tuoteturvallisuus
- kustannuslaskenta
- kannattavuuden arviointi
- erityisruokavaliot
- eri kulttuurien edustajien ottaminen huomioon ruokapalvelussa.

Ulkopuolinen asiantuntija luki 762 opiskelijan kirjalliset suoritukset ja pisteytti osatehtävät niiden sisältämän ammatillisen tiedon perusteella.

Oppimistulosten arvioinnin seuranta oppilaitoksissa

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan kokonaisarviointiin osallistuvat Opetushallituksen arviointivirkamiehet seurasivat 13 satunnaisesti valitussa oppilaitoksessa sekä yhdessä erityisoppilaitoksessa oppimistulosten arviointia ammattityötehtävien suorituspäivänä. Tavoitteena oli varmistaa oppimistulosten arviointimittarin sisäistä luotettavuutta. Seurantapäivän aikana kiinnitettiin huomio yksityiskohtaisemman ohjeistuksen mukaan oppilaitoksen yleisiin järjestelyihin, tilaisuuden toteutukseen ja opiskelijoiden arviointiin. Jokainen tarkkailija antoi käynnillään arvion yhdestä tai sitä useammasta ryhmään kuuluvasta opiskelijasta sekä yleisarvion ryhmän osaamisen tasosta. Käynnistä kirjoitettiin lyhyt raportti. Annettuja arvioita verrattiin oppilaitoksen arvioijien antamiin arvosanoihin.

Tarkkailijat olivat paikalla ammattityötehtävien suorituspäivänä seuraamassa valmisteluja, ruokailutapahtumaa, jälkitöitä sekä arviointikeskustelua, mikäli se käytiin samana päivänä. Oppilaitoksen vastuuhenkilölle ilmoitettiin käynnistä edellisenä päivänä.

Kielitestin mittauksen luotettavuus

Opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa kielten osaamistavoitteet on määritelty yleisten kielitutkintojen testitasoille ja taitotasosteikolle. Tehtävistä 70 % valittiin yleisten kielitutkintojen tehtäväpankista kyseisten vaatimusten mukaan. Valinnassa oli mukana ammattitaitoinen ja kokenut kieltenopettaja, joka on opettanut molempien opintoalojen eri suuntautumisopintojen opiskelijoita. Loput 30 % tehtävistä laati ammattialan opettaja. Tehtävät muokattiin yleisten kielitutkintojen tutkijoiden ja Soveltavan kielen tutkimuksen tutkimusprofessorin antamien kommenttien perusteella.

Tehtäväpankista valittujen tehtävien ja arviointiohjeiden toimivuus on varmistettu tehtävien esitestauksen avulla. Arvioijat on koulutettu Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielen tutkimuksen laitoksen toimesta ja heillä on kokemusta yleisten kielitutkintojen arvioinnista. Lisäksi osa suorituksista kaksoisarvioitiin arvioinnin yhdenmukaisuuden varmistamiseksi.

Oppilaitoksesta saatujen testikielen päättöarvosanojen perusteella ei ollut tilastollista eroa kokeeseen osallistuneiden ja pois jääneiden opiskelijoiden arvosanojen välillä.

Opiskelijoiden osaaminen kielikokeessa oli heikompaa kuin vuoden 2000 perustutkinnon päättöarvosanojen perusteella olisi ollut odotettavissa. Suomenkielisistä opiskelijoista 81 % oli saanut toisesta kotimaisesta kielestä hyvän tai kiitettävän arvosanan, kolmella opiskelijalla suoritus oli kesken. Ruotsinkielisistä opiskelijoista lähes 90 %:lla oli hyvä tai kiitettävä arvosana suomen kielessä.

Kielitestin yhteydessä opiskelijat vastasivat taustakysymyksiin sekä arvioivat opetusta, itseään oppijana ja testikielen osaajana sekä toisen kotimaisen kielen hallinnan tarvetta ja merkitystä. Luotettavuuden varmistamiseksi oppilaitosten vastuuhenkilöt ilmoittivat kielitestiin osallistuneiden opiskelijoiden saamat päättöarvosanat testikielestä.

Luotettavuutta heikentäviä tekijöitä

Opiskelijoiden suorituspapereiden ja arviointilomakkeiden tarkistuksen yhteydessä tuli esille seuraavia seikkoja:

- Kaikkien opiskelijoiden kaikkia kirjallisia suorituksia ei ollut palautettu Opetushallitukseen, vaikka opiskelijoille oli annettu eri osaamisalueiden arvosanat kyseisten suoritusten perusteella.
- Esseetehtäviä oli kopioitu ja palautettu usean eri opiskelijan yksilötehtävänä. Monistetut tehtävät oli kuitenkin oppilaitoksessa hyväksytty suorituksiksi. Kopioiduista tehtävistä oli jopa annettu eri arvosana eri opiskelijoille.
- Esseetehtäviä oli tulostettu suoraan Internetistä. Siitä huolimatta opiskelijoiden suoritukset oli hyväksytty, jotkut jopa arvosanalla hyvä.
- Äidinkielen opettajan antamia arvosanoja oli muutettu yhteenveto- taulukkoon.

- Yksilötehtäviin oli vastattu ryhmänä ja vastaus oli palautettu ryhmän tuotoksena. Joidenkin opiskelijaryhmien sisällä oli muodostunut pienempiä ryhmiä, joiden jäsenillä oli samat tai lähes samat vastaukset. Molemmissa tapauksissa suoritukset oli hyväksytty yksilötehtävinä.
- Yksilötehtäviä oli tehty kotitehtävinä.
- Vaativimmissa tehtävissä joidenkin ryhmien vastaukset olivat keskenään lähes samanlaisia.
- Yksi oppilaitos oli kehittänyt kirjallisiin vastauksiin oman pisteytysjärjestelmän.
- Kun verrataan indikaattoreita oppimistulosten rinnakkaisarviointeihin ja niissä havaittuihin selkeisiin oppilaitoskohtaisiin arviointikulttuureihin, voidaan olla melko varmoja siitä, että indikaattorien pohjana olleissa kyselyvastauksissa on myös subjektiivisuuden tuomaa harhaa. Tarkasteltaessa ulkoisessa arvioinnissa olleiden oppilaitosten itsearviointiprofiileja, tämä on joidenkin koulujen kohdalla selvästi havaittavissa.

Arvioinnin luotettavuuden yhteenveto

Oppimistulosten arvioinnin seurannassa oppilaitoksissa saatu vaikutelma ammattityötehtävien arvioinnissa oli samansuuntainen kirjallisten tehtävien arvioinnin kanssa. Oppilaitosten arvioijat antoivat 1–2 numeroa korkeampia arvosanoja ammattityötehtävien suorituksista kuin Opetushallituksen arviointivirkamiehet.

Toiset oppilaitokset ovat kriittisempiä oman toimintansa suhteen kuin toiset oppilaitokset. Rinnakkaisarvioinnissa havaittiin, että kriittisimmät oppilaitokset antoivat sensoreiden kanssa samantasoisia arvosanoja ja näissä oppilaitoksissa uskallettiin antaa myös huonoja arvosanoja. Käytännössä oppilaitosten väliset tasoerot kasvavat ammattityötehtäviä tarkasteltaessa.

Erinäisistä seikoista johtuen oppimistuloksia tulkittaessa on syytä olla kriittinen. Toisaalta tulokset antanevat mahdollisuuden riittäväällä varmuudella vertailla matkailu-, ravitsemis- ja talousalan oppilaitoksia toisiinsa.

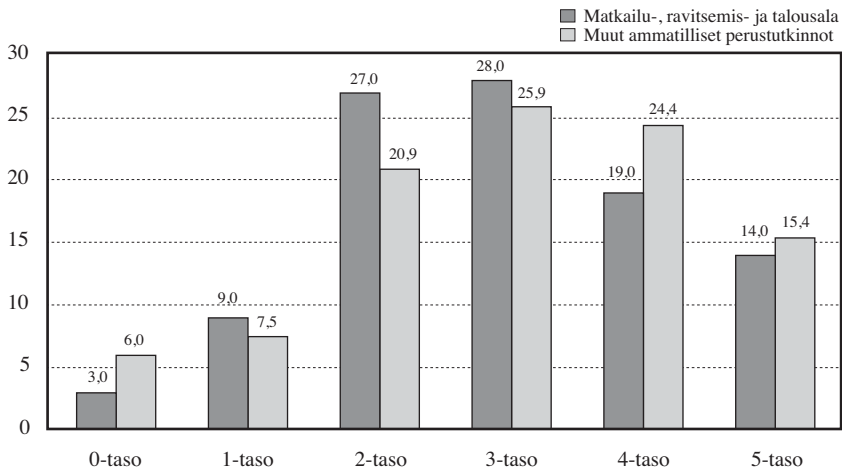
Aikaisempaa hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan ja koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan ammatilliseen koulutuksen tai koulutuksen ja työelämän väliseen yhteistyöhön liittyvää tutkimusta on tehty vähän, eikä tällöin ole käsitelty koulutuksen arviointia. Opetusministeriön ja Opetushallituksen toimesta on viime vuosien aikana tehty joitakin alan koulutusta käsitteleviä selvityksiä. Ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa on tehty muutamia matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammattikasvatusta käsitteleviä opinnäytetöitä ja tutkimuksia. Tehdyistä tutkimuksista tietojen välittyminen toimialalle on ollut hidasta. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillista koulutusta on uudistettu vilkkaasti viimeisten kahden vuosikymmenen aikana. Muutosten vaikutuksista oppimistuloksiin ei ole tutkimustietoa. Opetushallituksessa on yleissivistävien aineiden osaamisen tasoa arvioitu valtakunnallisesti vuonna 1997 englannin kielen osaamisessa, vuonna 1998 matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa ja vuonna 1999 äidin kielen hallinnassa.

Englannin kielen oppimistulokset matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla

Ammatillisten oppilaitosten kieltenopetuksen tilaa ja kehittämistarpeita vuonna 1997 selvittävän projektin tehtävänä oli tuottaa arviointitietoa toisen asteen tutkintoihin johtavan ammatillisen koulutuksen vieraiden kielten opetuksen tuloksellisuudesta ja opetuksen tilasta. Ammatillisen koulutuksen toisen asteen pakollisiin kieliopintoihin kuuluu toisen kotimaisen kielen lisäksi 2 opintoviikkoa vierasta kieltä. Opiskelija voi halutessaan valita kieliä lisäksi 1–4 opintoviikkoa valinnaisiksi opinnoikseen sekä vapaasti valittaviin opintoihin kielten kursseja. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Yhteiset opinnot 1994, 34–8.) Englannin kieltä tarjotaan yleisimmin toisen asteen ammatillisen koulutuksen pakollisena vieraana kielenä. (Väyrynen, Räisänen, Geber, Koski & Pernu 1998, 48.)

Ammatillisten oppilaitosten kieltenopetuksen tila-arvioinnin perusjoukon muodostivat oppilaitokset, joissa kevätlukukaudella 1997 oli toisen asteen ammatillisen koulutuksen perustutkintoa suorittavia opiskelijoita. Joka kolmas ravitsemis- ja talousalan oppilaitos valittiin kieltenopetuksen tila-arviointiin ja näistä oppilaitoksista valittiin kielikokeeseen monivaiheisella satunnaisotannalla 74 opiskelijaa. Englannin kielen osaamisen mittamiseksi opiskelijat osallistuivat yleisen kielitutkinnon keskitason testiin taitotasolla 1–3. (Väyrynen, Räisänen, Geber, Koski & Pernu 1998, 141, 144.)

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoista toisen asteen opetussuunnitelman mukaista kielitaitoa ei saavuttanut 3 %, tasoille 1–3 ylsi 64 % ja vaativamman tason ylitti 33 % kielitestiin osallistuneista. Eri koulutusalojen välisessä vertailussa ravitsemis- ja talousalan opiskelijat saivat luonnonvara-alan opiskelijoiden ohella suhteessa eniten alhaisia arvosanoja.



KUVIO 8. Englannin kielen osaaminen ammatillisissa perustutkinnoissa.
Lähde: Väyrynen ym. 1998.

(Väyrynen ym. 1998, 141–145, 152–153.) Kaikista ammatillisen koulutuksen toisen asteen opiskelijoista 6 % ei saavuttanut toisen asteen opetussuunnitelman mukaista kielitaitoa eli jäi tasolle 0. Tavoitteet (tasot 1–3) saavutti 55 % opiskelijoista, ja tavoitteet ylitti eli saavutti tasot 4 tai 5 yhteensä 39 %. Kielikokeeseen osallistuneista oli hiukan yli 20 % ylioppilaita, vaikka heitä muuten koko opiskelijajoukossa oli alle 10 %.

Matematiikan oppimistulokset matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla

Ammatillisten perustutkintojen matematiikan oppimistulokset arvioitiin kaikkia aloja koskevan valtakunnallisen kokeen avulla vuonna 1998. Arvioinnin tehtävänä oli selvittää, miten matematiikkaa osataan soveltaa yleisenä eri alojen yhteisenä ongelmanratkaisuvälineenä. Yksittäisten muistitietojen ja mekaanisten laskurutiinien asemasta arvioinnissa painottuivat yleiset ongelmanratkaisutaidot, kokonaisuuksien ymmärtäminen sekä yhdistely-, päättely- ja arviointitaidot. Opetussuunnitelmissa esitetty tavoiteltava matematiikan osaaminen ryhmiteltiin sisällön perusteella seuraaviin osaamisalueisiin: luvut ja laskutoimitukset, yhtälöt ja funktiot, talousmatematiikka, tilastomatematiikka ja geometria. (Wuolijoki 1999, 18, 24.)

Ammatillisen koulutuksen toisen asteen pakollisiin matemaattis-luonnontieteellisiin opintoihin kuuluu 3 opintoviikkoa matematiikkaa. Opiskelija voi halutessaan valita matematiikan opintoja 1–4 opintoviikkoa valinnaisiksi tai vapaasti valittaviksi opinnoikseen. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet, Yhteiset opinnot 1994, 20–21.)

Matematiikan oppimistulosten arvioinnin perusjoukon muodostivat keväällä 1998 nuorten ammatillisesta peruskoulutuksesta valmistuvat eri koulutusalojen opiskelijat. Matematiikan valtakunnalliseen kokeeseen

valittiin moniasteisella satunnaisotannalla 1 618 opiskelijaa, mikä oli 4,4 % perusjoukosta. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalalta tuli valituksi 303 opiskelijaa eli 18,7 % perusjoukosta, ja heistä kolmasosa oli miehiä. Neljäsosa alan opiskelijoista jätti kuitenkin vastaamatta kokeeseen. (Wuolijoki 1999, 30, 35.)

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla kokeen suoritti kiitettävästi 2,2 %, hyvin 27 % ja tyydyttävästi 51,2 % opiskelijoista. Hyväksytyä tasoa ei saavuttanut 19,6 % kokeeseen osallistuneista. Muihin aloihin verrattuna hylättyjä suorituksia oli eniten matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan opiskelijoista 36 % suoritti matematiikan tehtävät hyvin ja 45 % tyydyttävästi. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla 64 % opiskelijoista sai suoritettua matematiikan kokeen tyydyttävästi ja 24 % sai hylätyn tuloksen. (Wuolijoki 1999, 45–53.) Kaikki koulutusalat mukaan luettuina kiitettävään suoritukseen kokeessa ylsi 7,1 %, hyvään 34,3 % ja tyydyttävään 46,0 % otoksen opiskelijamäärästä. Hyväksymisrajan alapuolelle jäi 12,6 % opiskelijoista.

Luonnontieteiden oppimistulokset matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla

Ammatillisten perustutkintojen luonnontieteiden oppimistulosten valtakunnallinen arviointi, joka tehtiin vuonna 1998, pohjautui kaikille aloille yhteisiin ja kunkin opintoalan omiin opetussuunnitelman perusteisiin. Arvioitavat opinnot olivat fysiikka, kemia ja ympäristötieto. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan fysiikan ja kemian opintoja on sisällyttävä riittävästi myös ammatillisiin opintokokonaisuuksiin. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan sekä koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan opetussuunnitelmien perusteiden mukaan opiskelija ”oppii ymmärtämään ruoanvalmistuksen ja puhdistuksen ilmiöitä fysiikan ja kemian tietojen perusteella”. Tekstissä painotetaan työturvallisuutta, ergonomiaa ja mikrobiologian ymmärrystä hygieenisyyden kannalta. Lisäksi suuntautumisopinnoissa löytyy mainintoja elintarvikekemian, kestävään kehitykseen, tekstiilihuoltoon ja kehitettyvän laite- ym. alalle tyypillisen tekniikan hyödyntämiseen. Tehtävissä, jotka olivat pääasiassa käytännönläheisiä, korostuivat teknisen kehityksen seuraamiseen tarvittavat valmiudet ja kestävä kehityksen periaatteet. (Saloheimo 1999, 17, 18, 87–88.)

Ammatillisen koulutuksen toisen asteen valinnaisiin yhteisiin matemaattis-luonnon-tieteellisiin opintoihin kuuluu 1–4 opintoviikkoa fysiikkaa ja kemiaa ja 1–4 opintoviikkoa ympäristötietoa. Opiskelija voi halutesaan valita valinnaisia opintoja myös vapaasti valittaviin opintoihin. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Yhteiset opinnot 1994, 19–25.)

Luonnontieteiden oppimistulosten arvioinnin perusjoukon muodostivat lukuvuonna 1998–1999 opiskelunsa päättävät toisen asteen eri alojen opiskelijat. Perusjoukosta valittiin ositetulla otannalla 3 750 opiskelijaa, jotka

edustivat eri aloja. Kolmasosa koesuorituksia jäi palauttamatta. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalaa arvioinnissa edusti 436 opiskelijaa ja vastausprosentti oli 77,3. (Saloheimo 1999, 21, 22.)

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opintoalojen välillä ei luonnontieteen osaamisessa ollut merkitseviä eroja. Molemmat opintoalat kuuluivat koko kokeessa, fysiikassa ja ympäristötiedossa heikoimpien alojen joukkoon. Kemiassa alat olivat hieman alle keskitasoa. Molemmilla aloilla osattiin kemiaa selvästi fysiikkaa paremmin ja koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla fysiikkaa osattiin tilastollisesti melkein merkitsevästi heikommin kuin hotelli-, ravintola- ja suurtalousalalla. Arvosanataso oli kuitenkin molemmilla kemiassa tyydyttävää tasoa (T2) ja koko kokeessa, fysiikassa ja ympäristötiedossa tyydyttävää tasoa (T1). Kemiassa vain muutaman käytännönläheisen tai ravintoon liittyvän tehtävän osaaminen oli merkitsevästi otoskeskiarvoa parempaa. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoita 15,8 % ei saavuttanut alinta tasoa. (Saloheimo 1999, 85–89.)

Opiskelijat osasivat esim. rasvojen ulkoisia eroja ja tunsivat ruoanvalmistukseen liittyviä ilmiöitä käytännön näkökulmasta, mutta niiden kemiallinen luonne oli lähes hämärän peitossa. Kokeen tulosten perusteella opiskelijat eivät ole oppineet ”ymmärtämään ruoanvalmistuksen ja puhdistuksen ilmiöitä fysiikan ja kemian tietojen avulla”, kuten opetussuunnitelman perusteet edellyttävät. Kokeen osaaminen ei vastannut myöskään alan kehittyvän tekniikan ja ympäristösuojelun kasvavien vaatimusten luomiin haasteisiin. Opiskelijat toimivat kokemusten, vinkkien ja nyrkkisääntöjen varassa. Arviointitulosten perusteella voidaan päätellä, että alan opiskelijoiden osaaminen ei takaa opiskelijoille laajaa tietoperustaa, jonka varassa voitaisiin kehittää omaa ammattitaitoa ja omaa työtä muuttuvissa oloissa. (Saloheimo 1999, 4, 87–89, 123–124.)

Äidinkielen oppimistulokset matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla

Ammatillisessa peruskoulutuksessa toteutettiin kansallinen äidinkielen oppimistulosten arviointi vuonna 1999. Arvioinnin perusteena olivat valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa mainitut tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Arvioinnissa kiinnitettiin huomiota äidinkielen taitojen merkitykseen opiskelijan opintojen ja tulevien ammattitehtävien kannalta. Arvioinnin kohteena oli opiskelijan suullinen ja kirjallinen ilmaisu. (Väyrynen 2000, 28–29.)

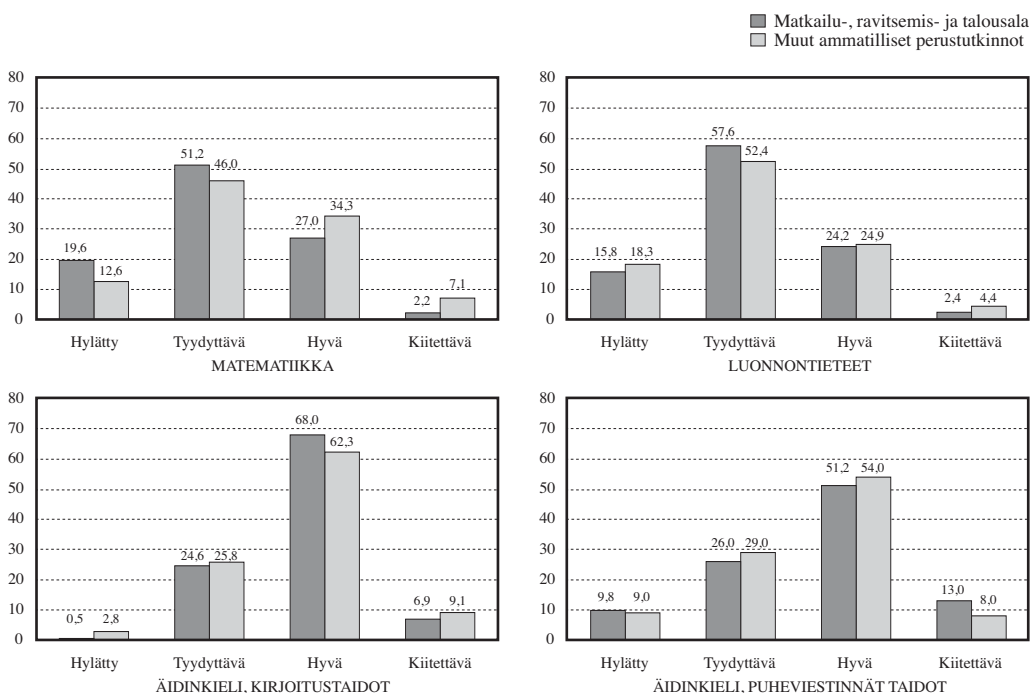
Opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa todetaan, että äidinkielen ja viestinnän taidot ovat ammatillisen osaamisen avaintaitoja. Äidinkieli on tärkeä elämänhallinnan väline ja identiteetin rakentaja. Äidinkielen hallinta on oppimisen, sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä ammattiin ja kulttuuriin kasvamisen perusta. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Yhteiset opinnot 1994, 26.)

Kaikille pakolliset äidinkielen ja viestinnän opinnot ovat laajuudeltaan joko 3 tai 4 opintoviikkoa riippuen siitä, minkä laajuisena opiskelija suorit-

taa toisen kotimaisen kielen opinnot. Suomenkieliset opiskelijat voivat valita joko yhden tai kahden opintoviikon opinnot ruotsin kielessä, minkä oppilaitos päättää oppilaitoskohtaisessa opetussuunnitelmassaan. Pakollisten opintojen lisäksi opiskelija voi valita äidinkieltä ja viestintää valinnaisina opintoina 1–4 opintoviikkoa. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Yhteiset opinnot 1994, 26–4.)

Äidinkielen oppimistulosten arvioinnin otannan perusjoukon muodostivat keväällä 1999 nuorten ammatillisesta peruskoulutuksesta valmistuvat eri alojen opiskelijat. Otokseen tuli valituksi 5 057 opiskelijaa eri koulutusaloilta. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoita valittiin oppimistulosten arviointiin 330. Alan opiskelijoiden osallistumisprosentti oli 74,5. (Värynen 2000, 39.)

Oppimistulokset arvioitiin kirjoitustehtävien ja puheviestinnän tehtävien perusteella. Opiskelijan kirjoitustaitoa arvioitiin seuraavien osaamisalueiden perusteella: sisällön laajuus ja syvyys, sanavalinta ja sävy, kokonaisrakenteen eheys, lauseiden ja ilmauksien rakenteet, oikeakielisyys, käsiala ja paperitilan käyttö. Saavutettavissa olevasta pistemäärästä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijat saivat keskimäärin 61 % (n = 246). Kiitettävään arvosanaan ylsi 7 % opiskelijoista ja hyvään 68 %. Hylätyn tuloksen sai 0,5 % alan opiskelijoista. (Värynen 2000, 33, 61.) Alan opiskelijoiden kirjoitustehtävien koetulokset jäivät muita aloja heikommiksi.



KUVIO 9.

Matematiikan, luonnontieteiden ja äidinkielen osaaminen ammatillisissa perustutkinnoissa. Lähde: Saloheimo 1999, Wuolijoki 1999, Värynen 2000.

Puheviestintätaitoa mitattiin ryhmäkeskustelutehtävällä. Arvioitavia osaamisalueita olivat keskustelun tavoitteellisuus, puheenvuorojen sisältö ja vuorovaikutustaidot. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijat saivat 55 % saavutettavissa olevasta pistemäärästä sijoittuen kolmen huonoiten menestyvän alan joukkoon. Kiitettävästi keskustelukokeen suoritti 13 % ja hyvin 51 % opiskelijoista. Hylätyn tuloksen sai 10 % alan opiskelijoista. (Väyrynen 2000, 33, 84.)

Näyttää siltä, että valtakunnallisissa arvioinneissa matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoiden oppimistulokset olivat heikommin menestyneiden alojen joukossa lähes kaikilla arvioituilla osaamisalueilla. Kiitettäviä suorituksia oli vähemmän kuin muilla aloilla lukuun ottamatta äidinkielen puheviestinnän taitoja. Muihin aloihin nähden parhaiten selviytyttiin äidinkielen kirjoitus- ja puheviestinnän taidoissa.

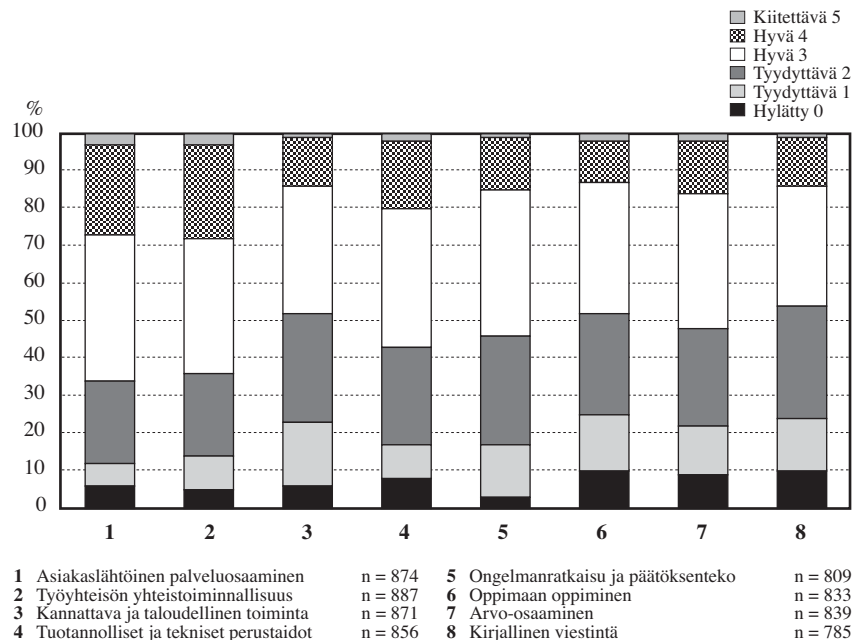
4 OPPIMISTULOKSET

4.1 AMMATILLINEN OSAAMINEN JA YLEISOOSAAMINEN OPPILAITOSTEN ARVIOIMANA

Oppimistulosten arviointiin osallistui 964 opiskelijaa, joista nuoria oli 880, aikuisopiskelijoita 50 ja erityisopiskelijoita 34.

Tässä luvussa esitellään nuorten ja aikuisten perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden oppimistulokset sekä erityisopiskelijoiden tulokset erikseen oppilaitosten antamien arvioiden perusteella.

Oppimistulosten arvioinnissa mitatut opetussuunnitelman perusteiden mukaiset osaamisalueet hallittiin pääosin tyydyttävän (T2) ja hyvän (H3) tasoisesti. Kiitettäviä arvosanoja saatiin eri osaamisalueilla keskimäärin 2 %, hyviä 52 %, tyydyttäviä 39 % ja hylättyjä 7 %. Kuviossa 10 on esitetty saatujen arvosanojen määrä prosentteina eri osaamisalueilla.



KUVIO 10. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoiden (nuoret ja aikuiset) oppimistulokset prosentteina osaamisalueittain.

Asiakaslähtöinen palveluosaaminen ja työyhteisön yhteistoiminnallisuus arvioitiin keskimäärin muita ammatillisia osaamisalueita paremmin hallituiksi alueiksi. Yli 60 % opiskelijoista saavutti hyvän tason näillä osaamisalueilla, mikä edellytti sitä, että opiskelijat toimivat erilaisissa asiakaspalvelutilanteissa itsenäisesti ottaen huomioon asiakkaan tarpeet. He sitoutuivat ryhmän yhteistyöhön ja ottivat vastuun omasta toiminnastaan. 3 % opiskelijoista ylsi kiitettävän tason suorituksiin. Nämä opiskelijat pystyivät toimimaan uusissa ja ennalta arvaamattomissakin tilanteissa joustavasti tehden yksilöllisiä ratkaisuja tilanteiden mukaan. Ryhmän jäsenenä he pyrkivät osallistamaan yhteishenkeä tavoitteiden savuttamiseksi. Hylättyjä suorituksia oli 6 %. Hylätyn arvosanan saaneet eivät selviytyneet keskeisimmistäkään alan palvelutilanteista eivätkä sitoutuneet ryhmän yhteistyöhön.

Tuotannollisissa ja teknisissä perustaidoissa yli puolet opiskelijoista saavutti hyvän tason toimien itsenäisesti alan vaativissa tehtäväkokonaisuuksissa. 2 % opiskelijoista pystyi soveltamaan ja jopa luomaan vaihtoehtoisia, uusia työ- ja menettelytapoja käytännön tilanteisiin. Tiimin jäsenenä he kantivat vastuuta laatu-, tulos- ja asiakastyytyväisyystavoitteista. Heidän osaamisensa oli kiitettävää tasoa. 8 % opiskelijoista ei hallinnut alan keskeisiä perustietoja eikä selviytynyt keskeisistä perustehtävistä.

Kannattavassa ja taloudellisessa toiminnassa lähes puolet suorituksista oli tyydyttävää tasoa. Opiskelijat tarvitsivat tukea ja ohjausta toimiakseen taloudellisen toiminnan periaatteiden mukaisesti. 46 % sai hyviä tuloksia, mikä edellytti itsenäistä toimintaa taloudellisten periaatteiden mukaisesti sekä vertailu- ja arviointilaskelmien hallintaa. Opiskelijoista vain 1 % toimi kokonaisuudet huomioon ottaen kannattavasti ja taloudellisesti sekä osasi arvioida omaa ja työyhteisön työpanosta tulosten saavuttamiseksi. 6 % suorituksista hylättiin. Näiden opiskelijoiden ajattelussa tai toiminnassa ei ollut havaittavissa lainkaan taloudellista näkökulmaa.

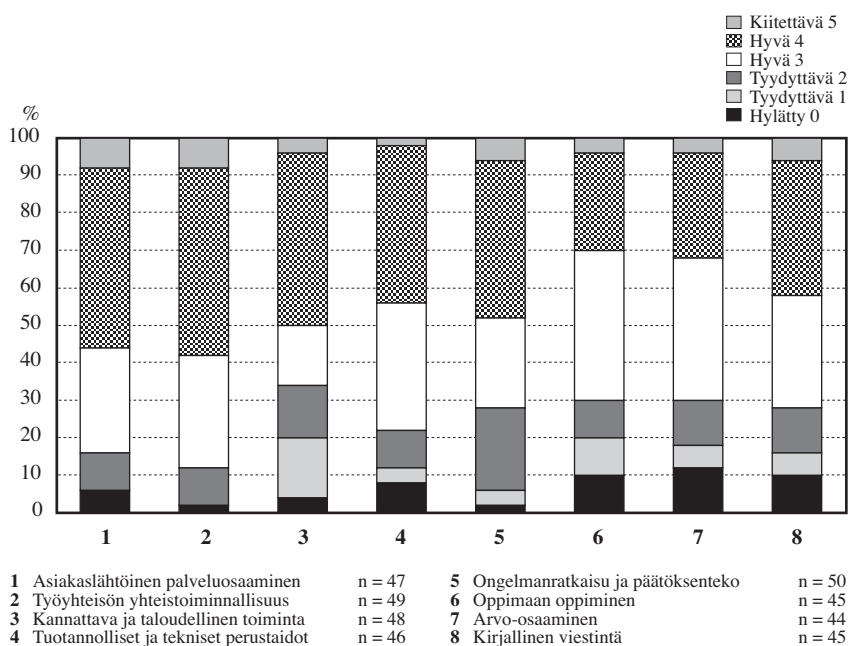
Yleisosaamisessa menestyttiin parhaiten ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa sekä arvo-osaamisessa. Puolet opiskelijoista sai niissä hyviä arvosanoja. Opiskelijat pystyivät tekemään itsenäisesti työhönsä liittyviä päätöksiä ja ratkaisemaan esille tulleita ongelmia ottaen huomioon muidenkin opiskelijoiden toiminnan taustalla olevat eettiset ja moraaliset periaatteet. Kiitettävän tason suoritus edellytti jo erilaisten vaihtoehtojen kriittistä harkintaa päätöksentekotilanteissa sekä ongelmien ratkomista ja tavoitteiden asettamista itsenäisesti ja yhteistyössä eri tahojen kanssa. Tällöin opiskelijat pystyivät myös selkiyttämään oman ja yhteisönsä toiminnan taustalla olevaa arvomaailmaa ja käymään avointa keskustelua työhönsä liittyvistä eettisistä kysymyksistä. Tämän tason saavutti 1–2 % opiskelijoista.

Oppimaan oppimisessa lähes puolet opiskelijoista saavutti hyvän tason. Opiskelijat osasivat arvioida oman osaamisensa merkitystä ryhmän tuotokseen. He käyttivät monipuolisesti tiedonhankintamenetelmiä, myös ryhmän osaamista, kehittyäkseen omassa työssään. Puolet opiskelijoista tarvitsi vielä ohjausta selviytyäkseen annetuista tehtävistä, mutta he pystyivät ohjauksen avulla myös kehittämään itseään oppijina ja työntekijöinä.

Kannattavan ja taloudellisen toiminnan sekä oppimaan oppimisen ohella heikoiden osattu alue oli kirjallinen viestintä, jossa tyydyttäviä ja hylättyjä suorituksia oli 54 %. Hyväksytty suoritus edellytti oikeiden asioiden tunnistamista lähdemateriaalista sekä tuttujen tietolähteiden ja asiaankuuluvan ammattisanaston käyttöä. Kirjallisen tuotoksen sisältö sai olla yksipuolinen, mutta ainakin yhtä ilmiöön liittyvää näkökulmaa piti tarkastella perustellusti. Oikeakielisyydessä ja virkerakenteissa sai olla virheitä. Kirjallisen viestinnän suorituksista hylättiin 10 %. Lisäksi 154 (16 %) opiskelijan kirjallisen viestinnän osaamista ei voitu arvioida, koska kaikkia kirjallisia tehtäviä ei ollut palautettu.

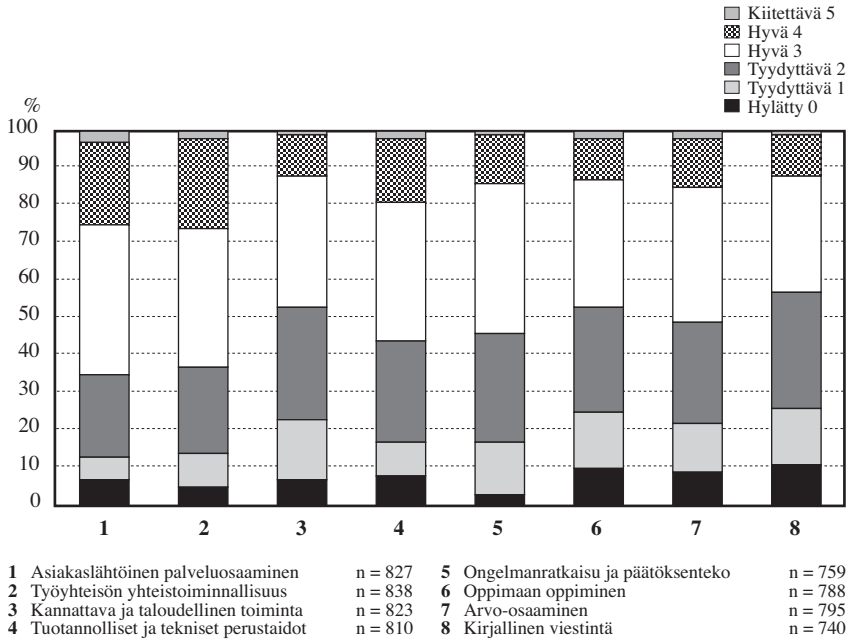
Oppimistulokset aikuisten ja nuorten ammatillisissa perustutkinnoissa

Aikuisten perustutkintoa opiskelevien oppimistulokset olivat kaikilla osaamisalueilla paremmat kuin nuorten opiskelijoiden. Aikuisten saamat arvosanat painottuivat tasolle hyvä 4.



KUVIO 11. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan aikuisten oppimistulokset prosentteina osaamisalueittain.

Nuorten osaaminen painottui tasolle hyvä 3. Hylättyjä arvosanoja molemmilla oli suhteessa lähes yhtä paljon.



KUVIO 12. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan nuorten opiskelijoiden oppimistulokset prosentteina osaamisalueittain.

Aikuisten oppimistulokset erosivat enemmän yleisosaamisessa kuin ammatillisessa osaamisessa nuorten oppimistuloksista. Nuorten saamien arvosanojen välillä oli enemmän vaihtelua kuin aikuisten arvosanoissa.

Seuraavassa taulukossa 15 on yhteenvedona nuorten ja aikuisten arvosana-jakauma prosentteina.

TAULUKKO 15. Nuorten ja aikuisten oppimistulosten kokonaisarvosanojen jakauma prosentteina.

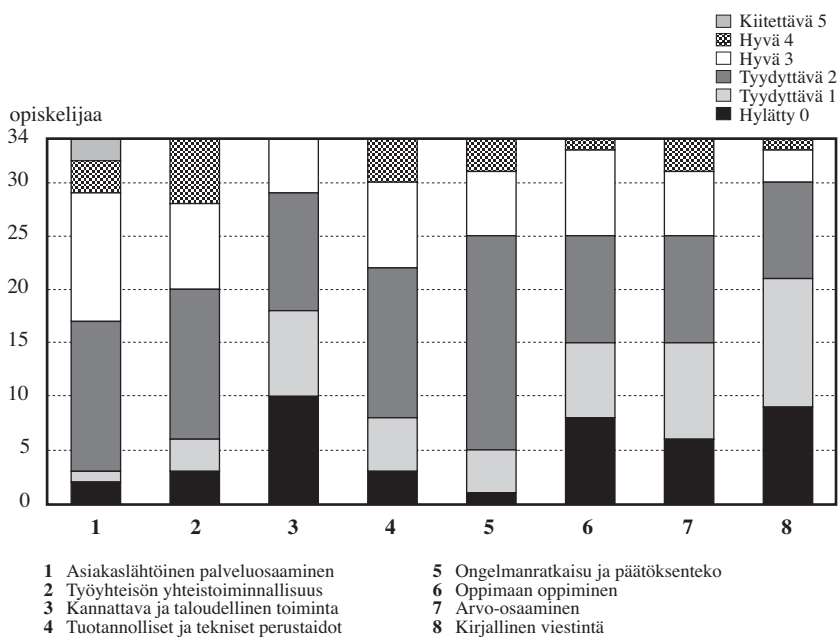
	Kiitettävä 5	Hyvä 4	Hyvä 3	Tyydyttävä 2	Tyydyttävä 1	Hylätty 0
Nuoret n = 880	2	15	36	27	12	8
Aikuiset n = 50	5	40	30	12	6	7

Erot nuorten ja aikuisten oppimistuloksissa eri osaamisalueilla olivat tilastollisesti tarkasteltuna erittäin merkitseviä.

Erityisopiskelijoiden oppimistulokset ammatillisissa perustutkinnoissa

Oppimistulosten arviointiin osallistui neljä erityisryhmää. Oppilaitoksilla, joissa oli erityisopiskelijoita, oli mahdollisuus muuttaa tehtävät ryhmän tavoitetasoa vastaaviksi. Vain yksi oppilaitos muutti tehtäviä. Erityisopiskelijoiden suoritukset arvioitiin samojen kriteerien perusteella kuin muidenkin opiskelijoiden.

Erityisopiskelijoilla oli selvästi muita heikommät oppimistulokset kaikilla osaamisalueilla. Erityisopiskelijoiden oppimistulokset painottuivat arvosanalle tyydyttävä 2 (37 %). Erityisopiskelijat suoriutuivat siis ammatin perustehtävistä itsenäisesti, mutta tarvitsivat tukea ja ohjausta tilanteiden muuttuessa. Hyviä suorituksia oli eri osaamisalueilla kolmasosa ja hylättyjä 15 %.



KUVIO 13. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan erityisopiskelijoiden oppimistulokset opiskelijamäärinä osaamisalueittain.

Parhaiten erityisopiskelijat menestyivät asiakaslähtöisessä palveluosaamisessa ja työyhteisön yhteistoiminnallisuudessa. Ongelmanratkaisusta ja päätöksenteosta kolme neljäsosaa selviytyi tyydyttävästi ja yksi neljäsosa hyvin. Heikoiten menestyttiin kannattavassa ja taloudellisessa toiminnassa sekä kirjallisessa viestinnässä, ja myös oppimaan oppimisessa neljäsosa sai hylätyn arvosanan.

Opettajan näkemyksiä erityisryhmän osaamisesta:

*”Tietolähteiden käyttö, oma tekstin tuottaminen, asioiden analysointi, poh-
timinen ja perustelu oli vaikeaa. Joskus jopa kuvailu ja selostaminenkin
tuntui ylivoimaiselta. Omia suorituksia ei osattu arvioida.”*

*”Käytännön työstä selvittiin selkosuunnitelmilla ja työohjeilla. Toteutus sujui
pääasiallisesti suunnitellulla tavalla, myös ohjausta tarvittiin. Erityisesti
ajan arviointi oli heikkoa. Työssä esille tulleet tilanteet oli helpoin käsitellä
keskusteluin ja esim. draaman avulla.”*

Oppilaitokset ilmoittivat ennen oppimistulosten arviointia otokseen tulleiden erityisopiskelijoiden määräksi 49, mutta kuitenkin suoritusten palautusten yhteydessä vain 34 opiskelijan oli merkitty saavan oppilaitoksessa erityisopetusta.

Oppimistulokset tutkinnoittain ja suuntautumisopinnoittain

Tarkasteltaessa oppimistuloksia osaamisalueiden keskiarvoina oli eri tutkin-
tojen välillä tilastollisia eroja (liitteet 8 ja 9). Koti-, laitostalous- ja puhdistus-
palvelualan perustutkinnon (80 ov) opiskelijoiden oppimistulokset olivat
keskiarvoiksi laskettuina kuudella osaamisalueella parhaat ja kahdella toi-
seksi parhaat. Myynti- ja asiakaspalvelun perustutkinnon (120 ov) opiske-
lijat olivat kahdella osaamisalueella parhaita, viidellä toiseksi parhaita ja
yhdeällä kolmanneksi parhaita. Ruokapalvelun perustutkinnon (120 ov) opiske-
lijat ylsivät yhdellä osaamisalueella toiseksi parhaaseen ja seitsemällä
osaamisalueella kolmanneksi parhaaseen tulokseen. Hotelli-, ravintola- ja
suurtalousalan perustutkinnon (80 ov) opiskelijoiden oppimistulokset olivat
kaikilla osaamisalueilla huonoimmat.

Asiakaslähtöisessä palveluosaamisessa myynti- ja asiakaspalvelun
perustutkinnon opiskelijat saivat parhaat oppimistulokset (ka. 2,8). Heikoim-
mat tulokset olivat hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinnon opiske-
lijoilla (ka. 2,5). Vaikka keskiarvojen ero ei ollut kovin huomattava, ne
erosivat kuitenkin melkein merkitsevästi muiden tutkintojen tuloksista.

Kannattavassa ja taloudellisessa toiminnassa menestyivät parhaiten koti-,
laitostalous- ja puhdistuspalvelualan opiskelijat (ka. 2,5). Heikoiten menes-
tyneiden hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinnon suorittajien
oppimistulokset (ka. 2,1) erosivat erittäin merkitsevästi ja merkitsevästi
muiden tutkintojen tuloksista.

Työyhteisön yhteistoiminnallisuudessa koti-, laitostalous- ja puhdistus-
palvelualan perustutkinnon opiskelijoiden tulokset olivat parhaat (ka. 3,0).
Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinnossa oppimistulokset (ka.
2,6) erosivat erittäin merkitsevästi koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan
ja merkitsevästi myynti- ja asiakaspalvelun perustutkinnon opiskelijoiden
tuloksista.

Tuotannollisissa ja teknisissä perustaidoissa myynti- ja asiakaspalvelun perustutkinnon suorittajat saivat parhaat tulokset (ka. 2,7). Ero heikoimman hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinnon opiskelijoiden tulokseen (ka. 2,3) oli erittäin merkitsevä ja muihin tutkintoihin merkitsevä.

Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan opiskelijoiden tulokset olivat parhaat ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa (ka. 2,6), oppimaan oppimisessa (ka. 2,6) ja arvo-osaamisessa (ka. 2,7). Ero hotelli-, ravintola- ja suurtalouspalvelun perustutkinnon suorittajien oppimistulokseen (ka. 2,1–2,3) oli vähintään merkitsevä.

Kirjallisessa viestinnässä parhaimman koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan (ka. 2,4) ja heikoimman hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinnon suorittajien oppimistulokset (ka. 2,1) erosivat melkein merkitsevästi toisistaan.

Tarkasteltaessa oppimistuloksia suuntautumisopinnoittain niissä oli tilastollisesti merkitseviä eroja. Verrattaessa eri suuntautumisopintojen opiskelijoiden oppimistulosten keskiarvoja osaamisalueittain olivat kolmen parhaimman joukossa ruokapalvelun perustutkinnon hotelli- ja ravintolapalveluun ja laivatalouspalveluun ja koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinnon kotitalouspalveluihin suuntautuneet sekä yhdistettyjen suuntautumisopintojen opiskelijat. Oppimistulosten arvioinnissa huonoimmin menestyneiden joukossa olivat hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinnon, koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan puhdistuspalveluihin ja ruokapalvelun perustutkinnon suurtalouspalveluihin suuntautuneet opiskelijat. Liitteissä 8 ja 9 on esitetty ryhmien paremmuusjärjestys eri osaamisalueilla suuntautumisopinnoittain.

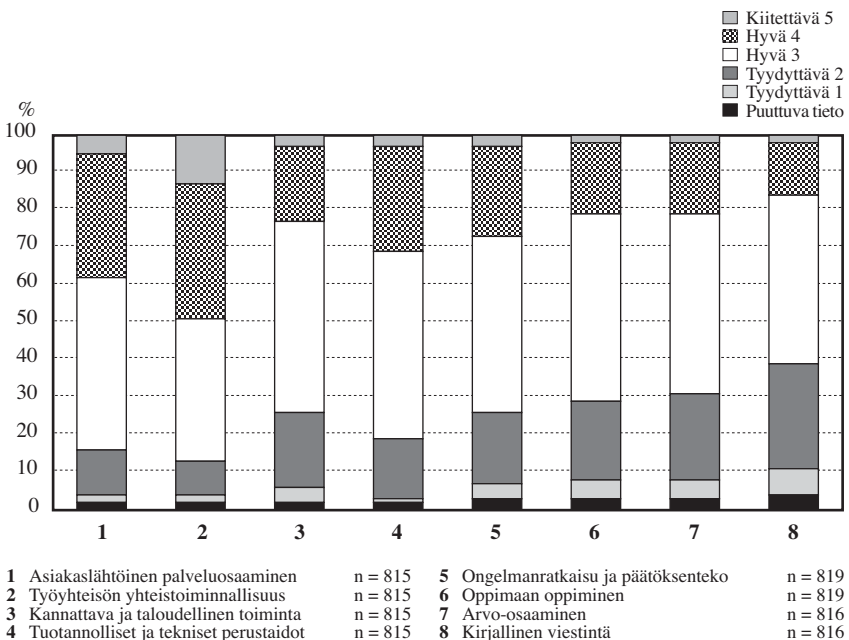
Eri suuntautumisopintojen opiskelijoiden keskiarvot eri osaamisalueilla erosivat toisistaan 0,8—1,71 arviointiyksikköä. Suurimmat erot oppimistulosten keskiarvoissa olivat arvo-osaamisessa, oppimaan oppimisessa sekä kannattavassa ja taloudellisessa toiminnassa. Parhaiten niissä menestyivät koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinnon kotitalouspalvelujen ja ravitsemispalvelujen, ruokapalvelun perustutkinnon hotelli- ja ravintola- sekä laivatalouspalvelun ja yhdistettyjen perustutkintojen suuntautumisopintojen opiskelijat. Pienimmät erot olivat kirjallisessa viestinnässä, ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa sekä tuotannollisissa ja teknisissä perustaidoissa.

4.2 OPPIMISTULOKSET OPISKELIJOIDEN ITSENSÄ ARVIOIMINA

Opiskelijat arvioivat oman osaamisensa paremmaksi kuin oppilaitoksen arvioijat (työelämän edustaja tai edustajat sekä opettaja) kaikilla osaamisalueilla. Tulokset arvioitiin pääosin hyvän tasoiseksi (71 %), tyydyttäviä arvosanoja annettiin 22 %, ja kiitettäviä 4 %, ja 3 % ei ollut arvioinut suorituksiaan. Opiskelijat antoivat itselleen oppilaitoksen arvioijia huomattavasti enemmän hyviä (H3 ja H4) arvosanoja ja vähemmän tyydyttäviä (T1 ja T2) arvosanoja (kuvio 14). Opiskelijat arvioivat suorituksensa niin ikään useammin kuin oppilaitoksen arvioijat kiitettäviksi. Opiskelijoista kukaan opiskelija ei arvioinut omia suorituksiaan hylätyiksi. Opiskelijoiden arviointilomakkeista osa oli puutteellisesti täytetty, jolloin ne käsiteltiin yhteenvedossa puuttuvana tietona.

Parhaiten opiskelijat arvioivat menestyneensä työyhteisön yhteistoiminnallisuudessa, asiakaslähtöisessä palveluosaamisessa ja tuotannollisissa ja teknisissä perustaidoissa, joissa yli 80 % opiskelijoista arvioi osaamisensa tason hyväksi tai kiitettäväksi. Kannattavassa ja taloudellisessa toiminnassa kolme neljäsosaa arvioi suorituksensa hyväksi tai kiitettäväksi ja yksi neljäsosa tyydyttäväksi. Eniten kiitettäviä arvosanoja annettiin työyhteisön yhteistoiminnallisuudessa (13 %).

Yleisosaamisessa opiskelijat arvioivat suorituksensa parhaiksi ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa, jossa kolme neljäsosaa antoi hyvän tai kiitettävän arvosanan. 70 % arvioi menestymisensä oppimaan oppimisessa ja arvo-



KUVIO 14.

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoiden oppimistulokset prosentteina osaamisalueittain heidän itsensä arvioimina.

osaamisessa hyvän tai kiitettävän tasoiseksi. Myös opiskelijat arvioivat kirjallisen viestinnän vaikeimmaksi osaamisalueeksi, ja siinä kaksi kolmasosaa arvioi suorituksensa hyväksi tai kiitettäväksi ja yksi kolmasosa tyydyttäväksi.

Aikuisten ammatillisten perustutkintojen opiskelijat olivat kriittisempiä kuin nuoret oman osaamisensa suhteen. He arvioivat oman osaamisensa hieman heikommaksi kuin oppilaitoksen arvioijat. Neljäsosa aikuisista ei arvioinut lainkaan omaa osaamistaan.

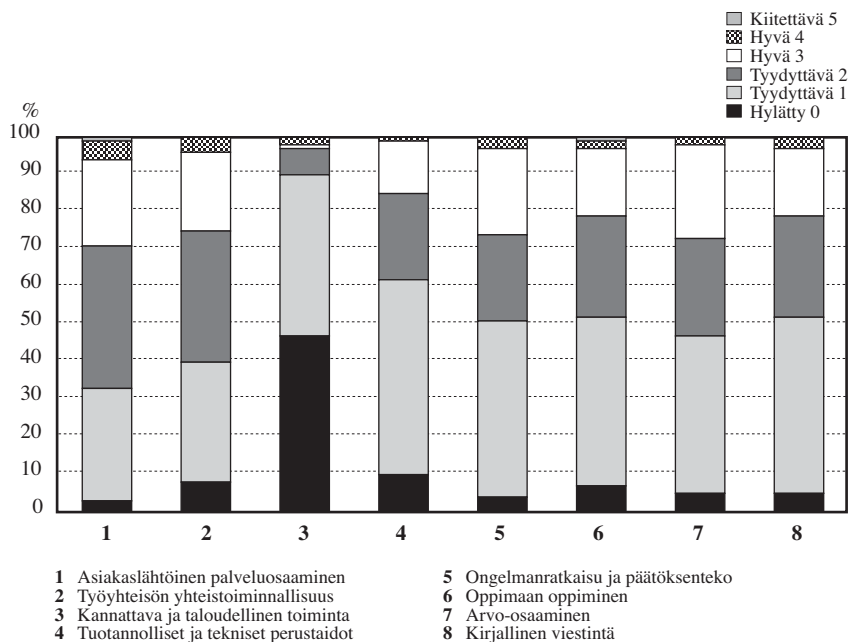
Erityisopiskelijoiden oppimistulokset painottuivat oppilaitoksen arvioijien arvioimana tasolle T2. Opiskelijat itse arvioivat oman osaamisensa yhtä numeroa paremmaksi arvosana-asteikolla.

4.3 OPPIMISTULOKSET ULKOPUOLISTEN ARVIOIJEN ARVIOIMANA

Rinnakkaisarviointi

Ulkopuolinen asiantuntija arvioi uudelleen 154 opiskelijan kirjalliset suoritukset (tehtävät 1, 2 ja 5) arviointikokeilussa esille tulleiden oppilaitosten erilaisten arviointikulttuurien vuoksi.

Rinnakkaisarvioinnin tulokset olivat kaikilla osaamisalueilla huonompia kuin oppilaitosten antamat arvosanat. Rinnakkaisarvioinnissa tulokset painottuivat eri osaamisalueilla tyydyttävälle tasolle. Suorituksista 42 % arvioitiin tasolle T1 ja 26 % tasolle T2. Hyviä suorituksia oli 21 %. Kiitettäviä suorituksia oli 2 kappaletta. Joka kymmenes suoritus hylättiin (kuvio 15).



KUVIO 15. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoiden oppimistulokset prosentteina rinnakkaisarvioijan arvioimana osaamisalueittain (n = 154).

Kannattavassa ja taloudellisessa toiminnassa oli eniten hylättyjä suorituksia (47 %). Ulkopuolinen arvioija raportoi suorituksia seuraavasti:

”Laskelmat ja pohdinnat olivat tosi kevyellä tasolla. Kannattavuus oli myös toimintana aika lailla hukassa. Raaka-aineiden hintoja osattiin laskea, mutta kaikkia raaka-aine-kustannuksia ei otettu huomioon, koska ne eivät aiheuttaneet kustannuksia, kun ne otettiin koulun varastoista. Taloudellisen ajattelun mukaan ylimääräiset raaka-aineet ja tähteeksi jäänyt ruoka (...jos vieraista etukäteen ilmoittamatta jää puolet tulematta...) vietiin kaappiin tai ruokalaan, josta ne kyllä joku käyttää. Kate-käsite oli ihan käsittämätön monille opiskelijoille. Työvoimakustannusten laskenta saatikka niiden vaikutus kokonaiskustannuksiin ei opiskelijoille auennut. Kannattavuuden pohdinta oli heikkoa, monen opiskelijan mielestä esim. tilaisuus oli taloudellisesti kannattava, vaikka menot ylittivät reilusti tulot.”

”Osa opiskelijoista myönsi tehtäväpapereissaan, että ei osaa laskea, kun opettaja on aina laskenut, tai että näitä ei ole koskaan opetettu.”

Ulkopuolinen arvioija arvioi tuotannollisten ja teknisten perustaitojen osaamisen 10 %:ssa suorituksista hylätyksi ja 52 %:ssa T1 tasoiseksi.

Ammatissa toimimisen ja kehittymisen kannalta välttämättömien perustietojen osaamista rinnakkaisarvioija kuvasi mm. seuraavasti:

”Ravitsemussuosittelusten tuntemus oli hyvin vaihtelevaa. Ruoka-aineen pyrän tai -kolmion idean soveltaminen käytäntöön oli ymmärretty vain muutamissa suorituksissa. Vaikka käytettävissä oli kaikilla sama lähdemateriaali, oikean kohdan tai asian löytäminen ja käytäntöön soveltaminen oli monelle ylivoimaisen vaikeaa. Helmiäkin löytyi.”

”Erityisruokavaliota toteutettaessa raaka-aineita otettiin pois, mutta korvaaminen ja uuden suunnittelu oli puutteellista. Monimutkaisia aineosien vaihtoja voi vain kuvitella, mitä se lieden ääressä tarkoittaa. Ajatusmalli siitä, mistä dieettien valmistuksessa prosessin kannalta on kysymys, ei näy suorituksissa. Lisäksi yleisimpien erityisruokavalioiden keskeisiä piirteitä ei tunnettu riittävästi, toisissa vastauksissa erityisruokavaliot olivat todella heikolla tolalla. Yhdessä suorituksessa dieettien mahdollisuus oli otettu huomioon jo peruslistan suunnitteluvaiheessa.”

”Omavalvontaa ei käsitelty lainkaan tai sitä ei osattu käsitellä kokonaisuutena ruokatuotantoprosessin eri vaiheisiin liittyvänä asiana, näkemykset olivat hyvin kapea-alaisia. Hyvää oli, että muutamissa vastauksissa kiinnitettiin huomiota tarjoilulämpötiloihin.”

”Joitakin vastauksia lukiessa syntyi ajatus, että kyseisillä opiskelijoilla on opettaja, joka hallitsee ravitsemukseen liittyvät asiat.”

Asiakaslähtöisessä palveluosaamisessa ja työyhteisön yhteistoiminnallisuudessa rinnakkaisarvioija arvioi runsaan neljäsosan suorituksista hyväksi tai kiitettäväksi, kun taas oppilaitosten arvioinnissa yli 60 % suorituksista oli arvioitu vastaavan tasoiseksi. Ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa, oppimaan oppimisessa, arvo-osaamisessa ja kirjallisessa viestinnässä 21–27 % suorituksista ylsi rinnakkaisarvioinnissa hyvälle tai kiitettävälle tasolle, vastaavasti oppilaitosten arvioinnissa noin puolet.

Rinnakkaisarvioinnin ero oppilaitosten arviointiin oli kaikilla osaamisalueilla erittäin merkitsevä. Merkitsevyyssvertailu tehtiin vain tehtävistä 1, 2 ja 5 annettujen arvosanojen perusteella. Näistä tehtävistä oli sekä oppilaitoksen arvioijien että rinnakkaisarvioijan antamat arvosanat.

Alan keskeisen perustiedon osaamisen ulkopuolinen arviointi

Ulkopuolinen arvioija arvioi opiskelijoiden kirjallisista suorituksista 80 % keskeisten perustietojen osaamisen selvittämiseksi. Suorituksista poimittiin tehtävistä 2 ja 5 (syventävät tehtävät ja toiminnan arviointi ja kehittäminen) tiettyjen osatehtävien vastaukset, jotka liittyivät kulttuurien tuntemukseen, kustannuslaskentaan ja kannattavuuden arviointiin, erityisruokavalioidiin, tuoteturvallisuuteen sekä omavalvontaan.

Kulttuurien tuntemusta, kustannuslaskentaa ja kannattavuuden arviointia arvioitiin seuraavasti asteikolla 1–2:

- 1 ei vastausta
väärä vastaus
ei ammatillista tietoa, asiaankuulumatonta tietoa
- 2 oikea vastaus tai vastauksen perusajatus oikea

Erytisruokavalioiden tuntemusta, tuoteturvallisuutta ja omavalvontaan liittyvää osaamista arvioitiin seuraavasti asteikolla 1–3:

- 1 ei vastausta
väärä vastaus
ei ammatillista tietoa, asiaankuulumatonta tietoa
- 2 vastaus osittain oikein
jo jonkintasoista ammatillisuutta osoittava vastaus, vastauksessa on puutteita
- 3 täysin tai lähes täysin oikea vastaus, vastaus osoittaa ammatillisuutta

Taulukossa 16 on esitetty prosentteina eri asia-alueisiin liittyvien osatehtävien arviojakaumat.

TAULUKKO 16. Alalle keskeisiä perustietoja mittaavien osatehtävien arviojakaumat prosentteina.

Arvioitava asia-alue	Arviointi		
	1	2	3
Kulttuurien tuntemus	66	34	
Kustannuslaskenta	62	38	
Kannattavuuden arviointi	83	17	
Erityisruokavaliot	9	36	55
Tuoteturvallisuus	55	36	9
Omavalvonta	63	30	7

Eri kulttuurien edustajien (tässä tehtävässä muslimin) asiakkuuden ottamisessa huomioon edellytettiin, että opiskelija jollakin tavalla tarkasteli uskonnon asettamia rajoituksia ruoka-aineiden suhteen. Runsas kolmasosa vastauksista käsitteli asiaa alan ammattilaiselta edellytettävän kulttuuri-taustan ja ruokavalion rajoitusten näkökulmasta. Valtaosa oppilaitoksista korostaa kansainvälistymistä ja kulttuurien tuntemusta yhtenä keskeisenä opetuksen suunnittelun lähtökohtana. Tästä painotuksesta huolimatta yli puolet opiskelijoista ei joko vastannut kysymykseen, ei käsitellyt lainkaan tarjottavan aterian ruoka-aineisiin liittyvää problematiikkaa tai veikkasi kielletyt ruoka-aineet väärin. Jotkut selvisivät tilanteesta esittelemällä ateriaan käytetyt ruoka-aineet ja kysymällä, onko niissä jotakin, mitä asiakas ei voi syödä. Osassa vastauksia näkyi tasokas ammatillinen asiantuntemus yhdistettynä hyvään asiakaspalveluun.

Useista vastauksista ilmeni suvaitsevaisuuden eri muotoja. Palvelualan ammattilaisille kulttuurisen lukutaidon merkitystä ei voida vähätellä.

Esimerkkejä opiskelijoiden vastauksista:

”Kerron hänelle suomalaisesta saunasta ja Suomen historian.”

”Esittelen hänelle itseni, sanon kädestä päivää ja esittelen hänet ravintolan muille vieraille.”

”Otan selvää onko muita englantia puhuvia ja sijoitan muslimin heidän kanssaan samaan pöytään.”

”Koska muslimikin on ihminen, hän ei tarvitse palvelun puolesta mitään erikoista.”

”Hän on samanlainen kuin muutkin asiakkaat, vaikka väriltään on tumma – värillä ei ole väliä meillä.”

”Annamme hänelle ”erikoiskohtelun”, tai jos hän pitää yllä showta niin kuin yleensä, ohjaamme hänet ulos ravintolasta.”

”Käännyttän ovelta takaisin ja sanon, että ruoka on loppu.”

”Muslimia ei päästetä sisään.”

”Sisäänpääsy kielletty!”

”Maassa maan tavalla, miksi on tullut tänne. Ei liikennesääntöjäkään muuteta yhden englantilaisen takia, miksi ruokaa sitten.”

Kustannuslaskentatehtävässä opiskelijan piti laskea tilaisuuden raaka-aine- ja muut mahdolliset materiaalikulut, työvoimakustannukset ja myyntihinta aterialle tietyllä katetuotolla. Suunnitteluvaiheessa opiskelijat saivat tehdä ryhminä tarvittavat alustavat laskelmat ja käyttää oppilaitoksessa olevia atk-ohjelmia. Yksilötehtävässä laskelmia tarkennettiin edellisten pohjalta toteutuneen tilanteen mukaan. Osalle opiskelijoita tuotti vaikeuksia laskea raaka-aine-erien hintoja yksikköhinnan perusteella. Työvoimakustannusten laskeminen annettujen ohjeiden mukaan oli vielä vaikeampaa, ja myyntihinnan laskennasta moni oli luopunut kokonaan. Yli puolet opiskelijoista ei osannut laskea aterian kustannuksia eikä hinnoitella annoksia. **Kannattavuuden** perusteltuun arviointiin laskelmien pohjalta ylsi vain 17 % opiskelijoista. Henkilöstökustannusten vaikutusta toiminnan kannattavuuteen opiskelijat eivät oivaltaneet. Tulosten perusteella opiskelijat eivät ole saavuttaneet opetussuunnitelmien tavoitteita, jotka liittyvät kustannustietoisuuteen, toiminnan tuloksellisuuden arviointiin ja kannattavuuteen vaikuttamiseen.

Opiskelijat kommentoivat tehtäväpapereissaan kustannustietoisuuteen ja kannattavuuteen liittyviä opintoja seuraavasti:

”Valitettavasti en ole käynyt katetuottoa käsittelevää kurssia, ne on meillä vapaasti valittavia.”

”Hintalaskelmat ovat aivan turhia aivokapasiteetin rasittajia alan ihmisille.”

”Ei osaa laskea, koska lukion käyneet vapautetaan kaikesta laskennasta.”

Alan ammattilaisista reilu puolet hallitsi erittäin hyvin keskeisimmät **erityisruokavaliot**. Toisaalta opiskelijoista joka 10. ei hallinnut perustietoja lainkaan, ja reilu kolmasosa olisi toiminut joiltakin osin oikein, mutta joiltakin osin väärin. Yhteenvetona voidaan sanoa, että ruokapalvelualan ammatti-

laisista lähes puolet ei hallitse alalla keskeisiä erityisruokavalioiden perusteita, mikä työelämässä heijastuu huonona asiakasturvallisuutena.

Opiskelijoiden kommentteja ruokavaliotuntemuksen välttämättömyydestä:

”Ei tarvitse tietää erityisruokavalioista, kun on tarjoilija.”

”Erityisruokavaliot opetetaan meillä vapaasti valittavina kursseina, ei oo kiinostanu.”

Päivittäiseen **tuoteturvallisuuteen** liittyvä omavalvontatehtävä osoitti, että puolella alan opiskelijoista ei ollut ammattimaista tietoa elintarvikkeiden turvallisesta vastaanotosta, varastoinnista ja käsittelystä. Tehtävään oli vastattu hyvin ylimalkaisesti esimerkiksi ”Se liittyy johonkin säilytykseen” tai ”Kysymys on puhtaudesta”. Reilu kolmasosa tiesi, mistä asiasta oli kysymys, ja pystyi selostamaan asiaa joltakin osin ammatin edellyttämällä tasolla. Vain 9 % opiskelijoista hallitsi omavalvonnan periaatteita laajemmin ja yksityiskohtaisemmin. Parhaissa vastauksissa tarkasteltiin omavalvontaa koko ruokatuotantoprosessin jatkumona käsittäen tavaroiden vastaanoton, varastoinnin, esivalmistuksen, valmistuksen, esille laiton, tarjoilun ja jälkivaiheen. 120 opintoviikon tutkintojen opiskelijat selvittivät lisäksi **omavalvonnan** suunnittelua ja toteutusta yrityksen näkökulmasta. Yli puolet ei tuntenut elintarvikelain velvoitteita, kolmasosa tiesi ne osittain, ja vain 7 %:n vastaus oli periaatteeltaan oikein. Vastauksista tuli esiin se, että omavalvontatoimenpiteistä huolehditaan lähinnä kiinnijäämisen tarkastajille pelossa eikä ymmärretä sen merkitystä tuotteen ja asiakkaan turvallisuudelle, vaikka ammattiala liittyy matkustamiseen ja kodin ulkopuolella ruokailuun.

Omavalvontaan ja tuoteturvallisuuteen liittyvän perusosaamisen suhteen oli myös havaittavissa, että joissakin opiskelijaryhmissä lähes kaikki hallitsivat asian, toisissa taas ei juuri kukaan.

Seuraavassa opiskelijoiden vastauksia tuoteturvallisuus- ja omavalvontakysymykseen:

”Ruoka ei saa olla liian kuumaa, ettei asiakkaat polta itseään.”

”Kukaan ei käyttänyt minkäänlaista omavalvontaa projektin aikana.”

”Omavalvontaa on se, että jokainen toimii muiden parhaaksi ja huolehtii töistään.”

”Liha ei saa olla liian kuivaa, ettei se juutu ihmisten kurkkuun.”

”Hoidetaan kaikki työt kumihanskat kädessä.”

”Perunat loppuivat kesken.”

”Pidän suikkaa.”

”Oikeat ainesuhteet.”

”Allergiset ihmiset otetaan huomioon.”

”Ei ole mitään siivousaineita ruoan lähetyksillä.”

”Omavalvontaa on se, että ei myrkytetä asiakkaita.”

”Omavalvontaa on se, että kaikki saavat saman ruoan, jos on jotain allergiaa.”

Tulosten analysoinnin yhteydessä tuli esiin, että oli opiskelijaryhmiä tai oppilaitoksia, joissa kukaan ei ollut selviytynyt tietystä tai tietyistä tehtävistä. Toisaalta oli ryhmiä, jotka hallitsivat perusasiat hyvin. Joidenkin oppilaitosten kaikkien opiskelijoiden suoritukset tai päättelytekniikka oli aivan samanlainen tai sitten jokin osa-alue hallittiin samalla tavalla puutteellisesti tai luultiin samalla tavalla väärin.

Oppimistulosten arvioinnin seuranta oppilaitoksissa ammattityötehtävien suorituspäivinä

Seurantakäynneillä tehtiin havaintoja mm. ohjeiden mukaisen arviointitilanteen järjestelyistä, tilaisuuden asiakaspalvelusta ja ruokatuotannosta sekä suoritusten arvioinnista. Yksityiskohtaiset havainnot ovat liitteessä 10.

Oppimistulosten arviointitilanteen ammattityötehtävien suorituspäivänä järjesti seitsemän kaikkiaan 13 oppilaitoksesta kaikilta osin ohjeiden mukaan. Arvioijia oli kaikissa oppilaitoksissa riittävästi. Asiakkaita oli useassa oppilaitoksessa ohjeistuksesta poiketen liian vähän. Työnjakoa ei ollut arvottu kaikissa oppilaitoksissa. Myös arviointikriteeristöön perehdyttämisessä oli puutteita.

Asiakaspalvelutehtävissä opiskelijoiden osaamisessa oli puutteita. Muutamissa oppilaitoksissa prosessi hallittiin kokonaisuutena hyvin, toisissa taas puutteita oli lähes kaikissa prosessin vaiheissa.

Opiskelijat eivät hallinneet kokonaisuutta, jossa toimitaan asiakkaan parhaaksi ja pyritään luomaan hänelle miellyttävä kokonaisu-elämys. Tyypillisissä asiakaspalvelutilanteissa oli puutteita opastuksessa ja vastaanotossa. Monessa oppilaitoksessa opiskelijat eivät hallinneet tarjoilun perusteita. Tarjoilu oli hidasta ja siinä tapahtui virheitä, annostelua ei osattu organisoida eikä huolehtia ruoan lämpösäilytyksestä, minkä vuoksi asiakkaat saivat ruoka-annokset jäähtyneinä. Puutteellinen osaaminen aiheutti asiakkaiden aika-tauluun viivästyksiä. Opiskelijat eivät osanneet vastata asiakkaiden yllättäviin toivomuksiin. Ammattitaidon puute näkyi kattausten yksinkertaisuutena

ja tilojen viihtyisyyden vaatimattomuutena. Opiskelijat saattoivat myös poistua paikalta ennen tilaisuuden päättymistä jättäen asiakkaat selviytymään yksin ruokailun loppuvaiheesta. Tarjoiluusujen viimeistelemättömyys ei aina viestinyt ammattilaisuutta. Asiakaspalveluun ei osattu yhdistää myöskään taloudellisuusajattelua.

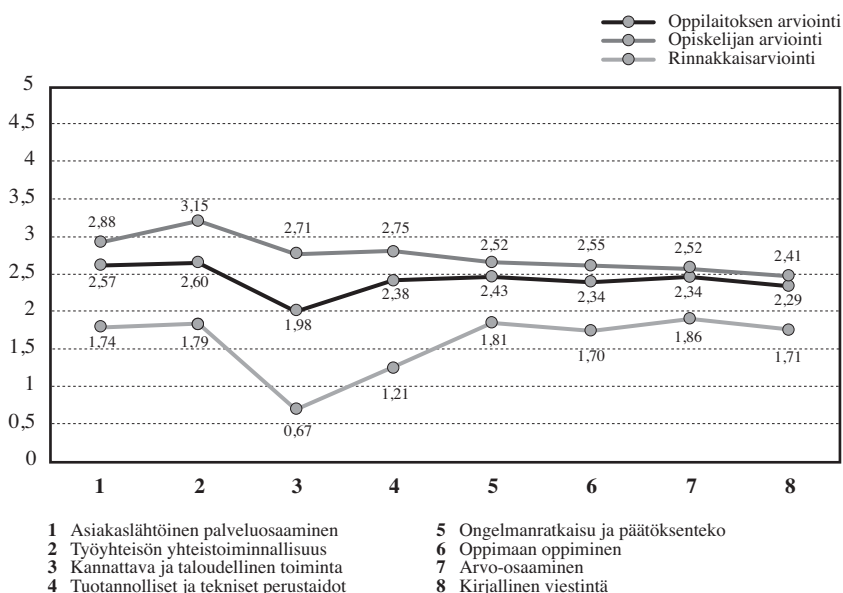
Kaikki eivät selvineet ruokatuotantoprosessista opetussuunnitelman tavoitteiden edellyttämällä tavalla. Vain harvoissa oppilaitoksissa tuotettiin tehokkaasti ja hygieenisesti maukasta ja kauniisti tarjolle laitettua ruokaa, kun taas useimpien oppilaitosten opiskelijoilla oli ongelmia lähes kaikissa prosessin vaiheissa. Työtahti ei vastannut työelämän vaateita. Suunnitelmat näyttivät paperilla asiallisilta, mutta käytännön toteuttaminen monine yksityiskohtineen ei onnistunut. Opiskelijat eivät pystyneet pitämään tilannetta koossa. Perustaitojen puutteen lisäksi havaittiin puutteita ajoituksessa, käytännön asioiden tarkistuksessa, reseptien kokeilussa ja usean asian samanaikaisessa hoitamisessa. Suurin osa opiskelijoista ei osannut toimia, koska opettajat eivät antaneet heille selviä käskyjä. Opiskelijoiden toiminta ei selvästikään ollut vielä kehittynyt itsenäiseksi keskeistenkään tehtävien osalta.

Oppilaitoksissa arviointi ja suhtautuminen arviointikriteereihin oli erilaista. Niissä oppilaitoksissa, joissa opiskelijoiden toiminta oli tasokasta, arvioitiin opiskelijoiden osaamista kriittisemmin kuin niissä oppilaitoksissa, joissa opiskelijoiden osaaminen oli heikompaa. Ne opiskelijat, joiden toiminnassa oli paljon puutteita, eivät osanneet arvioida kriittisesti suorituksiaan. Oppilaitoksen arvioijien ja Opetushallituksen arviointivirkamiesten arviot osaamisen tasosta olivat pääosin yhdenmukaisia niissä oppilaitoksissa, joissa opiskelijoiden toiminta oli ammattitaitoisempaa, muissa oppilaitoksissa oppilaitoksen arviointi oli 1–2 numeroa korkeampi. Näytti, että osa parhaita oppimistuloksia saaneita oppilaitoksia ovat saattaneet käyttää eri arviointiskaalaa kuin muut oppilaitokset.

Työelämän edustajat pitivät arviointikriteereitä hyvinä ja työelämän todellisuutta vastaavina. *”Aikaisemmissa ohjeissa ja kriteereissä työ on nähty liian suppeana, mikä on ollut rasite sekä kouluissa että työelämässä, kriteerit tuovat esiin työn todellisen moniulotteisuuden.”* Yleensä niiden oppilaitosten opettajat, joissa osaaminen oli tasokasta, suhtautuivat kriteeristöön myönteisesti: *”On päästy mehupillin läpi katselusta eroon.”* Vastakkaisiakin mielipiteitä tuli esille, kriteeristöä pidettiin liian vaativana. Yksi oppilaitos oli tehnyt omat kriteerit.

Yhteenvetoa oppilaitoksen ja opiskelijan arvioinnista sekä rinnakkaisarvioinnista, keskeisen perustiedon ulkopuolisesta arvioinnista ja seurantakäynneistä

Oppimistulosten arviointia tarkasteltiin eri arvioijien antamien arvosanojen keskiarvojen perusteella. Keskiarvojen vertailussa käytettiin vain tehtävien 1, 2 ja 5 osaamisalueiden arvosanoja.



KUVIO 16. Yhteenveto oppilaitoksen ja opiskelijan arvioinnista sekä rinnakkaisarvioinnista keskiarvojen perusteella.

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan kaikkien osaamisalueiden oppimistulosten yhteinen keskiarvo oli oppilaitosten arvioimana 2,38, opiskelijoiden itsensä arvioimina 2,70 ja rinnakkaisarvioinnin perusteella 1,56. Oppilaitoksen arvioinnin ja rinnakkaisarvioinnin keskiarvojen erotus on lähes yksi arvosana. Oppilaitoksen ja rinnakkaisarvioijan antamien osaamisalueiden arvosanojen erotusten keskiarvo oli 33 %:ssa oppilaitoksia suurempi kuin yksi. Erotus sai maksimiarvokseen kolme. 20 % oppilaitoksia oli arvioinut opiskelijoiden suoritukset samalla tavalla kuin rinnakkaisarvioija. Muiden oppilaitosten arvioinnin erotus sensoriarviointiin oli 0,5–1 arvosanaa.

Opiskelijoiden itselleen antamat arvosanat kaikilla osaamisalueilla olivat korkeimmat. Oppilaitoksen arvioijat arvioivat ammatillisen osaamisen eri osaamisalueilla 0,3–0,7 arvosanaa huonommaksi kuin opiskelijat itse. Suurin ero oli kannattavan ja taloudellisen toiminnan arvioinnissa (0,7 arvosanaa). Yleisosaamisessa arvioijien välillä oli vain vähän eroa (0,1–0,2).

Oppilaitokset taas arvioivat ammatillisen osaamisen eri osaamisalueilla 0,8–1,3 arvosanaa paremmaksi kuin rinnakkaisarvioija. Suurin arviointiero

oli kannattavassa ja taloudellisessa toiminnassa (1,3 arvosanaa). Yleisosaamisen kaikilla osaamisalueilla ero oppilaitoksen ja rinnakkaisarvioijan arvioinnissa oli 0,6 arviointiyksikköä.

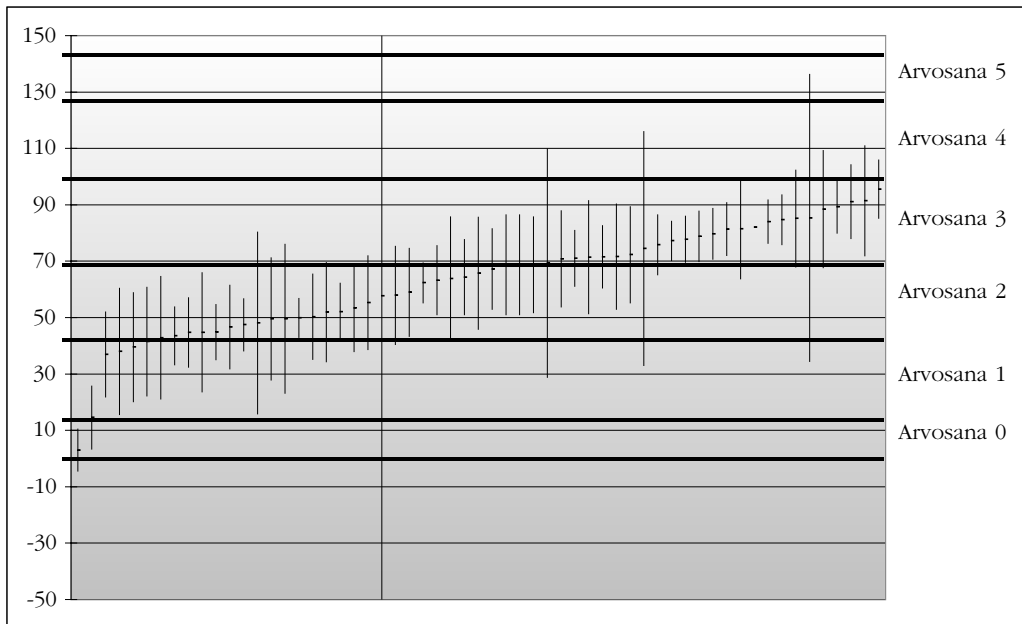
Opiskelijan ja ulkopuolisen arvioijan arviointien erot eri osaamisalueilla olivat suurimmat, jopa 2 arvosanaa. Ammatillisessa osaamisessa erot olivat 1,1–2,0 arvosanaa, ja suurin ero oli tässäkin kannattavan ja taloudellisen toiminnan arvioinnissa. Yleisosaamisen osaamisalueilla erot olivat 0,6–0,8.

4.4 TAUSTATIETOJEN YHTEYS AMMATILLISEEN OSAAMISEEN JA YLEISOAAMISEEN

Oppilaitosta koskevat taustatiedot

Oppilaitos

Oppilaitosten välillä ei yleisesti ottaen ollut oppimistulosten kokonaiskeskiarvoissa merkittäviä eroja. Oppimistulosten keskiarvot vaihtelivat oppilaitoksittain 1,2–3,4. Joissakin oppilaitoksissa opiskelijoiden saamat arvosanat vaihtelivat huomattavasti. Parhaiden ja heikoimpien oppilaitosten välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja. Heikoimmassa normaaliopetusta antavissa oppilaitoksissa keskiarvo jäi selvästi alle 3:n, mutta parhaissa oppilaitoksissa keskiarvo oli lähes 4. Kun toisaalta otetaan huomioon



KUVIO 17. Oppilaitosten tulosten vertailu (keskiarvona ja 99 %:n luottamusväli) matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla oppilaitosten arvioimana.

ulkopuolisten arviointien tulokset, saattavat parhaat arvosanat olla aavistuksen verran liian korkeita, joten todellisissa arvosanoissa ei ole suuria eroja.

Oppimistulosten keskiarvo oli 54 %:ssa oppilaitoksia tyydyttävä (minimi 2,4). Neljässä oppilaitoksessa oli erityisopiskelijaryhmiä, ja niistä kahden keskiarvo oli alle 1. Oppimistulosten keskiarvo oli 36 %:ssa 1–2, 51 %:ssa 2,1–3 ja 10 %:ssa oppilaitoksia 3,1–4.

Tarkasteltaessa oppimistuloksia oppilaitosten arvioimina oli ala- ja yläkvartiilioppilaitosten ero eri osaamisalueilla keskimäärin 1,5 numeerista arvosanaa. Rinnakkaisarvioijan arvioimina alakvartiilioppilaitosten oppimistulokset olivat lähes samat kuin oppilaitosten arvioijienkin arvioimina. Yläkvartiilioppilaitosten oppimistulokset olivat rinnakkaisarvioijankin mielestä parempia, mutta ero ala- ja yläkvartiilioppilaitosten välillä oli huomattavasti pienempi. Yläkvartiilioppilaitosten arvosanat olivat ulkopuolisen arvioijan mukaan noin yhden numeerisen arvosanan matalampia.

Oppilaitoksen sijainti

Oppilaitosten oppimistuloksissa oli eroja sen mukaan, missä osassa maata oppilaitokset sijaitsivat. Parhaiten menestyivät taantuvalla teollisuusalueella EU2 sijaitsevat oppilaitokset. Tuen ulkopuolella EU0 suurten kaupunkien vaikutusalueilla ja harvaan asutuilla alueilla EU6 sijaitsevien oppilaitosten opiskelijat menestyivät huonommin. Eroja oli kaikilla osaamisalueilla. Taantuvien teollisuusalueiden oppilaitosten oppimistulokset erosivat tilastollisesti merkitsevästi harvaan asuttujen alueiden ja tuen ulkopuolisten alueiden oppilaitosten tuloksista. Eniten eroja oli kannattavan ja taloudellisen toiminnan sekä oppimaan oppimisen osaamisalueella.

Oppimistuloksissa oli eroja myös tarkasteltaessa oppilaitosten sijaintia läänien mukaan. Opiskelijat, jotka opiskelivat Lapin läänissä sijaitsevilla oppilaitoksissa, olivat oppimistulosten kokonaiskeskiarvon perusteella parhaita. He olivat parhaita kaikilla yleisosaamisen osaamisalueilla. Seuraavaksi parhaita tuloksia saivat Oulun, Länsi-Suomen ja Etelä-Suomen läänien oppilaitosten opiskelijat. Itä-Suomen läänissä sijaitsevien oppilaitosten opiskelijoiden oppimistulokset, jotka olivat huonoimmat, erosivat muiden läänien opiskelijoiden tuloksista vähintään melkein merkitsevästi.

Oppilaitoksen koko

Oppilaitoksen koolla näyttää olevan yhteyttä opiskelijoiden oppimistuloksiin. Oppilaitoksissa, joissa oli opiskelijoita 344–1 046, menestyttiin parhaiten. Pienissä oppilaitoksissa oppimistulokset olivat edellisiä huonompia ja isoissa, yli 1 046 oppilaan oppilaitoksissa ne olivat huonoimmat. Eri osaamisalueiden yhteenlaskettujen keskiarvojen perusteella ero oli melkein merkitsevä. Oppilaitoksen koolla ei ollut yhteyttä oppimaan oppimisen ja kirjallisen viestinnän tuloksiin. Kannattavassa ja taloudellisessa toiminnassa

suurten oppilaitosten oppimistulokset erosivat huonoimpana erittäin merkitsevästi muiden oppilaitosten tuloksista. Suurten oppilaitosten tulokset olivat vähintään merkitsevästi huonompia kuin keski suurten oppilaitosten työyhteisön yhteistoiminnallisuudessa, tuotannollisissa ja teknisissä perustaidoissa sekä ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa.

Oppilaitostyyppi

Verrattaessa yksi- ja monialaisten oppilaitosten oppimistuloksia keskenään olivat yksialaisten oppilaitosten oppimistulokset kaikilla osaamisalueilla hieman paremmat. Tilastollisesti tarkasteltuna oppimistuloksissa ei kuitenkaan ollut merkitseviä eroja.

Opiskelijoita koskevat taustatiedot

Opiskelijoiden ikä

Opiskelijoiden iällä näyttää olevan yhteys oppimistuloksiin. Parhaiten menestyivät lähes kaikilla osaamisalueilla yli 26-vuotiaat ja heikoimmin alle 20-vuotiaat opiskelijat. Oppimaan oppimisessa parhaat oppimistulokset saivat 21–25-vuotiaat opiskelijat. Nuorimman ikäryhmän oppimistulokset olivat erittäin merkitsevästi huonompia kuin muiden kaikilla osaamisalueilla paitsi kirjallisessa viestinnässä. Siinä ero yli 26-vuotiaiden opiskelijoiden oppimistuloksiin oli merkitsevästi huonompi.

Peruskoulutus

Kaikilla osaamisalueilla lukion suorittaneet opiskelijat menestyivät paremmin kuin muun koulutuksen tai peruskoulun suorittaneet opiskelijat. Peruskoulupohjaisten opiskelijoiden oppimistulokset olivat kaikilla osaamisalueilla erittäin merkitsevästi huonommat kuin muilla.

Kieliryhmä

Verrattaessa opiskelijoiden oppimistuloksia opiskelukielen perusteella toisiinsa menestyivät ruotsinkieliset hieman suomenkielisiä paremmin kaikilla muilla osaamisalueilla paitsi oppimaan oppimisessa. Erot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä.

Indikaattorit taustamuuttujina

Indikaattorit

Indikaattoreiden muodostuminen ja luotettavuus on kuvattu kohdissa 3.3.7 ja 3.6.2. Oppimistulokset ja yksittäiset oppilaitoksen toimintaa kuvaavat indikaattorit olivat monessa suhteessa yhteydessä keskenään. Yllättävää oli, että oppimistuloksilla ja oppilaitoksen kehittämistä kuvaavilla indikaattoreilla oli systemaattinen negatiivinen korrelaatio.

Ilmiön selitys ei ole aivan ilmeinen, mutta on ymmärrettävissä, kun muistetaan seuraavat tekijät:

- Parhaat oppimistulokset saaneet oppilaitokset ovat saattaneet käyttää eri arviointiskaalaa kuin muut.
- Näyttää siltä, että harhattomampia arvioita antoivat ne oppilaitokset, joissa menestyttiin heikommin. Nämä koulut saattavat olla myös kehittämisskouluja ja uskaltavat antaa itselleen myös huonoja arvioita.

Negatiiviset korrelaatiot oppimistulosten ja oppilaitoksen toiminnan kehittämisen välillä saattavat johtua myös siitä, että kehittämistyö, josta koulutuksen järjestäjä ja oppilaitoksen henkilöstö vastaa, ei ole vielä tuottanut toivottuja tuloksia oppimisessa.

Tarkasteltaessa oppimistuloksia havaitaan mielenkiintoinen seikka. Kun oppilaitokset on ryhmitelty indikaattorien perusteella ylä- ja alakvartiileihin, indikaattoreiden parhaaseen neljännekseen kuuluvien oppilaitosten oppimistulokset olivat heikommät kuin indikaattorien perusteella heikoimman neljänneksen.

Opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä opetuksesta ja opiskelusta

Oppimistulosten arvioinnin yhteydessä opiskelijat ja heitä opettaneet opettajat vastasivat joukkoon väittämiä, jotka koskivat opetuksen ja opiskelun opiskelijälähtöisyyttä, työtapoja, ohjausta, opiskelija-arviointia ja työharjoittelua. Kummallakin ryhmällä väittämät olivat samat. Vastauksista muodostettiin summamuuttujia, joiden yhteyttä tarkasteltiin oppimistuloksiin. Opiskelijoiden käsityksillä opetuksesta ja opiskelusta oli keskenään korkeammat korrelaatiot ($r = 0,367-0,718$) kuin opettajien käsityksillä keskenään ($r = 0,069-0,726$). Opettajien käsitykset eivät kuitenkaan korreloineet yhtä hyvin opiskelijoiden käsitysten kanssa ($r = 0,045-0,140$).

Opiskelijoiden vastausten perusteella voimakkaimmin kaikkien osaamisalueiden oppimistulosten kanssa korreloi opetuksen opiskelijälähtöisyys ($r = 0,153-0,192$). Seuraavaksi suurin yhteys oppimistuloksiin oli henkilökohtaisella ohjauksella ja arvioinnilla ($r = 0,112-0,136$). Hyvin suunniteltu

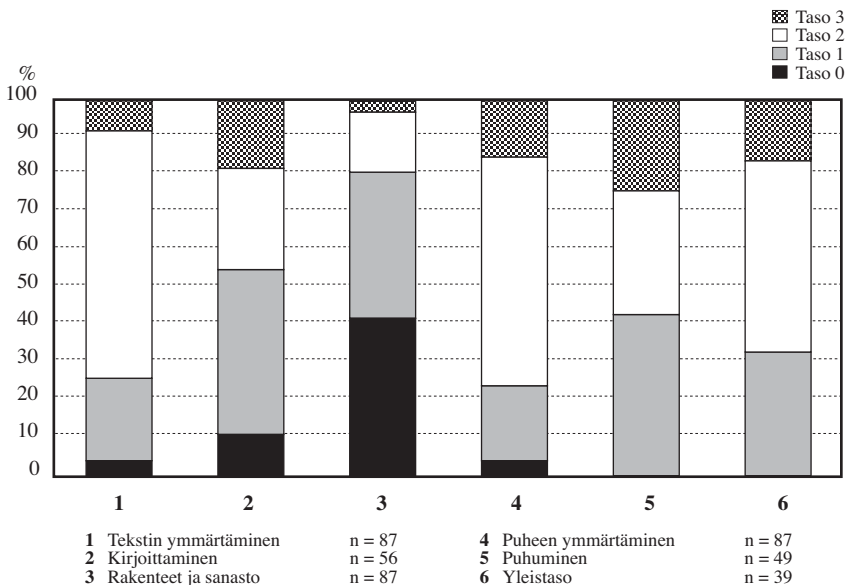
ja ohjattu työharjoittelu oli yhteydessä kannattavan ja taloudellisen toiminnan sekä tuotannollisten ja teknisten perustaitojen osaamisen kanssa ($r = 0,118-0,132$). Opiskelun yhteydessä käytetyillä työtavoilla oli heikoin vastaavuus oppimistuloksiin ($r = 0,046-0,111$).

Opettajien käsitysten perusteella voimakkain yhteys ammatillisen osaamisen osaamisalueiden oppimistuloksiin oli oppilaitoksen käytössä olevilla voimavaroilla ($r = 0,196-0,263$). Yleisosaamisen oppimistulosten kanssa taas korreloi eniten hyvin suunniteltu ja ohjattu työharjoittelu ($r = 0,141-0,172$) sekä opetuksen opiskelijakeskeisyys ($0,119-0,165$). Henkilökohtaisella ohjauksella ja arvioinnilla oli lähes yhtä voimakas yhteys kaikkien osaamisalueiden oppimistuloksiin ($r = 0,116-0,165$). Heikoin vastaavuus oppimistuloksiin oli opetuksessa käytetyillä työtavoilla ($r = 0,010-0,185$).

4.5 TOISEN KOTIMAISEN KIELEN OSAAMINEN

Toisen kotimaisen kielen oppimistulosten arviointiin osallistui 87 suomenkielistä ja 53 ruotsinkielistä opiskelijaa. Opetussuunnitelmien valtakunnallisten perusteiden mukaisen toisen kotimaisen kielen yleistason saavutti vajaa puolet suomenkielisistä opiskelijoista ja neljäsosa ruotsinkielellä opiskelevista kielitestiin osallistuneista opiskelijoista. Osaaminen oli heikompaa kuin opiskelijoiden oppilaitoksesta saamien päättöarvosanojen perusteella olisi ollut odotettavissa.

Suomenkielisistä opiskelijoista 45 % saavutti toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien mukaisen kielen yleistason eli saavutti



KUVIO 18. Suomenkielisten opiskelijoiden toisen kotimaisen kielen testitulokset suorituspäättöarvosanoilla ja eri osakokeissa.

kaikissa osakokeissa vähintään tason 1. Tavoitteita (tasot 1–2) ei saavuttanut 55 % opiskelijoista. Vaadittavan tason ylitti 7 %. Kuviossa 18 on esitetty suomenkielisten opiskelijoiden toisen kotimaisen kielen testitulokset yleistasona sekä eri osakokeissa.

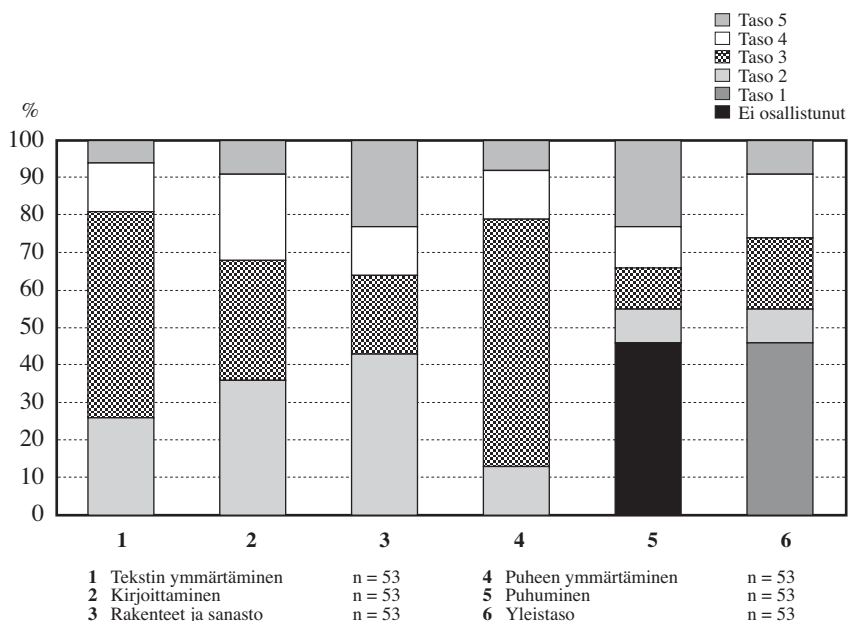
Tulosten mukaan rakenteiden ja sanaston taitotasoa ei saavuttanut 41 % opiskelijoista (36), kirjoittamisen 11 % (6) ja puheen ymmärtämisen 4 opiskelijaa ja tekstin ymmärtämisen vaadittua tasoa 3 opiskelijaa. Puhumisen osakokeeseen ei osallistunut 29 opiskelijaa, joista 9:lle ei järjestetty mahdollisuutta osallistuakaan puhumisen osakokeeseen. Puhumisen osakokeessa vaadittua tasoa ei siten saavuttanut 33 % opiskelijoista.

Ruotsinkielisistä opiskelijoista 26 % saavutti ammatillisen koulutuksen toisen asteen opetussuunnitelmien mukaisen toisen kotimaisen kielen keskitason eli saavutti kaikissa osakokeissa vähintään tason 4. Tavoitteita (tasot 4–5) ei saavuttanut 74 % opiskelijoista.

Kuviossa 19 on esitetty ruotsinkielisten opiskelijoiden suomen kielen yleistason ja eri osakokeiden testitulokset.

Vaadittavan puhumisen tason saavutti osallistuneista 62 % (18 opiskelijaa) ja taso jäi saavuttamatta 38 %:lta. Puhumisen osakoetta ei järjestetty lainkaan 24 opiskelijalle. Tulosten mukaan puheen ymmärtämisen taitotasoa ei saavutettu 79 %, kirjoittamisen 68 %, rakenteiden ja sanaston 64 % ja tekstin ymmärtämisen 64 % opiskelijoista.

Tarkasteltaessa suomenkielisten opiskelijoiden toisen kotimaisen kielen tuloksia saivat yleistasoarvioiden perusteella tutkinnoittain parhaan



KUVIO 19.

Ruotsinkielisten opiskelijoiden suomen kielen kielitestin tulokset suoritusmäärinä yleistasolla ja eri osakokeissa.

ja saman tuloksen sekä koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan että myynti- ja asiakaspalelun perustutkintoja suorittaneet opiskelijat. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinnon opiskelijat saivat seuraavaksi parhaan tuloksen. Heikommat tulokset saatiin ruokapalvelun perustutkinnoissa. Erot eivät olleet kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä. Ruotsinkielisistä opiskelijoista parhaiten menestyivät suomen kielen testissä myynti- ja asiakaspalvelun perustutkintoa suorittaneet. Seuraavaksi parhaan tuloksen saivat koti-, laitostalous- ja puhdistusalan ja kolmanneksi parhaan ruokapalvelun perustutkinnon opiskelijat. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkintoa opiskelleet saivat heikomman tuloksen. Tutkintojen välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevä ero.

Molemmilla ryhmillä lukion suorittaneet opiskelijat saivat tilastollisesti merkitsevästi parempia tuloksia kuin muulla pohjakoulutuksella opiskelemaan tulleet.

Nuorisooasteen ja aikuiskoulutuksen opiskelijoiden toisen kotimaisen kielen kielitestin tuloksissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja, mutta kummassakin kieliryhmässä aikuiskoulutuksen opiskelijat saivat jonkin verran parempia tuloksia.

Naiset saivat hieman parempia tuloksia kielitestissä kuin miehet, mutta erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä kummassakaan kieliryhmässä.

4.6 YHTEENVETO

Oppimistulosten arviointiin osallistuneista opiskelijoista yli puolet näytti hallitsevan opetussuunnitelman perusteiden mukaiset osaamisalueet hyvin. Täysin itsenäistä ammatillista osaamista ei vielä osoittanut 39 % opiskelijoista, mutta he saavuttivat kuitenkin hyväksytyyn osaamistason. Perustutkintojen opetussuunnitelmien mukaisia minimivaatimuksia ei saavuttanut 7 % opiskelijoista. Parhaita tuloksia opiskelijat saivat asiakaslähtöisessä palveluosaamisessa ja työyhteisön yhteistoiminnallisuudessa, joissa yli 60 % saavutti hyvän tason. Tuotannollisissa ja teknisissä perustaidoissa yli puolet opiskelijoista osoitti hyvää osaamista. Kannattavassa ja taloudellisessa toiminnassa 46 % opiskelijoista ylsi hyvälle osaamisen tasolle.

Hyvän yleisosaamisen tason saavutti puolet opiskelijoista ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa, arvo-osaamisessa ja oppimaan oppimisessa. Heikoiten osattu alue oli kirjallinen viestintä. Kiitettäviä arvosanoja sai eri osaamisalueilla keskimäärin vain 2 % opiskelijoista.

Toisen kotimaisen kielen tavoitetasoa ei saavuttanut suomenkielisistä 55 % (tasot 1–2) ja ruotsinkielisistä kielitestiin osallistuneista 74 % (tasot 4–5).

Vertailtaessa eri perustutkintojen oppimistuloksia näyttää siltä, että kolmen vuoden opinnot eivät tuota kaikissa tapauksissa parempaa osaamista kuin kahden vuoden opinnot. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkintoa (80 ov) opiskelleet opiskelijat saivat parhaat oppimistulokset

kuudella osaamisalueella ja myynti- ja asiakaspalvelun perustutkintoa (120 ov) opiskelleet kahdella osaamisalueella. Seuraavaksi parhaat oppimistulokset olivat ruokapalvelun perustutkinnossa (120 ov), ja heikoiten menestyttiin hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinnossa (80 ov).

Tarkasteltaessa oppimistuloksia suuntautumisopinnoittain parhaat oppimistulokset olivat koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinnon kotitalouspalveluihin ja ravitsemispalveluihin suuntautuneilla (80 ov), ruokapalvelun perustutkinnon hotelli- ja ravintolapalveluun ja laivatalouspalveluun suuntautuneilla (120 ov) ja myynti- ja asiakaspalvelun (ravintola) perustutkinnon (120 ov) suorittaneilla opiskelijoilla. Heikoiten menestyivät koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinnon puhdistuspalveluihin (80 ov), hotelli-, ravintola- ja suurtalouspalvelun perustutkinnon suurtalouspalveluun (80 ov) sekä ruokapalvelun perustutkinnon suurtalouspalveluun (120 ov) suuntautuneet opiskelijat.

Oppimistulokset näyttivät kuitenkin erilaisilta arvioijista riippuen. Parhaat tulokset eivät osoittautuneetkaan niin hyväksi, kun otettiin huomioon ulkopuolisten arvioijien arvioinnit.

Osa parhaista oppimistulokset saaneista oppilaitoksista on saattanut käyttää eri arviointiskaalaa kuin muut oppilaitokset.

Puutteita oli sekä perustiedoissa että perustaidoissa eri osaamisalueilla. Perustietojen ja taitojen puute tuli esiin tavanomaisessa toiminnassa ja erityisesti muuttuvissa ja todellisissa tai oletetuissa ongelmanratkaisua vaativissa tilanteissa ja tehtävissä. Suunniteltu käytännön tilanteiden toteutus vaati vielä paljon ohjausta hyvään lopputulokseen pääsemiseksi. Oman ja ryhmän toiminnan arviointi oli pintapuolista ja erittelemätöntä. Tiedon haussa ja hyväksikäytössä oli paljon kehittämisen varaa.

Oppimistulosten perusteella voidaan päätellä, että oppilaitosten välillä on suuria eroja. Eri ulkopuolisten arvioijien näkemykset tukevat tätä päätelmää. Toisissa oppilaitoksissa perustiedot ja -taidot hallittiin eri osaamisalueilla hyvin, mutta joissakin oppilaitoksissa puutteita tuntui olevan kaikilla tai lähes kaikilla osaamisalueilla. Niissä opiskelijat tarvitsivat paljon tukea ja ohjausta suoriutuakseen keskeisistä ammattitehtävistä. Ilmeisesti opetussuunnitelmat eivät ohjaa kaikissa oppilaitoksissa opetusta tai oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman sisäinen koordinointi ei ole onnistunut. Näyttää siltä, että kaikissa oppilaitoksissa ei kaikkia perusosaamisen alueita opeteta ollenkaan tai niitä opetetaan niin pintapuolisesti, että asioiden merkitys ammattityön kannalta ei avaudu opiskelijoille. Jotkin osa-alueet on siirretty vapaasti valittaviksi opinnoiksi, jolloin opiskelijalle saattaa jäädä hankkimatta ammatin kannalta keskeistäkin osaamista.

Käytännön työtehtävät hahmotettiin hyvin pirstaleisina. Monen asian samanaikainen hoitaminen ja aikataulussa pysyminen ilman selkeää ohjausta oli vaikeaa. Vastuuta kokonaisuudesta ei vielä osattu ottaa. Saattaa olla, että epäonnistumisien välttämiseksi opettajat ottavat opetustilanteissa hyvin keskeisen roolin suunnitellen ja vastaten kaikesta toiminnasta, jolloin opiskelijat suorittavat vain heille annettuja, tarkkaan rajattuja tehtäviä yksi-

tyiskohtaisen ohjeistuksen mukaan. Yksittäisiä tehtäväsuorituksia painottavasta opiskelusta johtuu, että opiskelijat eivät näe asiakaslähtöistä palvelua, toiminnan kannattavuutta ja tuoteturvallisuutta toisiinsa liittyvänä koko palveluprosessin jatkumona.

Kriteeriperustainen oppimistulosten arviointi näytti olevan vaikeaa. Lisäksi vaikutti siltä, että oppilaitoksilla on erilaisia, omasta historiastaan pohjautuvia arviointikulttuureja. Kolmasosalla oppilaitoksia oppilaitoksen oman arvioinnin ja rinnakkaisarvioinnin erotus oli huomattava. Tätä käsitystä vahvistivat asiantuntijoiden tekemät ammattityötehtävien suorituspäivien seurantakäyntien arvioinnit. Toisissa oppilaitoksissa arvioinnin ero saattoi olla jopa kaksi arvosanaa. Tästä syystä oppimistulosten ja tutkintojen vertailussa on syytä olla varovainen. Hyvätasoiset oppilaitokset arvioivat kriittisemmin ja uskaltavat antaa myös huonoja arvosanoja opiskelijoille.

5 KOULUTUKSEN TARJONTA JA KYSYNTÄ SEKÄ SIOJITTUMINEN KOULUTUKSESTA TYÖELÄMÄÄN

5.1 KOULUTUKSEN TARJONTA JA KYSYNTÄ

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisen perus- ja aikuiskoulutuksen saatavuutta ja määrällistä mitoitusta arvioidaan pääasiassa Opetushallituksen OPTI-tietokannan ja koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmien sekä Tilastokeskuksen ja työvoimaministeriön rekisterien pohjalta. Ammatillisen koulutuksen määrällisen koulutustarpeen selvittämistä kehitettiin Opetushallituksessa vuosina 1996–1999. Mitenna-projektin tehtävänä oli kehittää työvoiman kysynnän ja koulutetun työvoiman tarjonnan ennakoimista. Tehtiin laskentamalli, jolla tuotettiin tietoa työvoiman kysynnästä ja siihen perustuvasta aloituspaikkatarpeesta eri aloilla ja asteilla. Projekti tuotti työvoimaennusteeseen perustuvan valtakunnallisen koulutustarve-ennusteen vuosille 2001–2005.

Alan koulutusta järjestetään koko maassa, mutta koulutuksen järjestäminen on selkeästi painottunut Etelä- ja Länsi-Suomen lääneihin. Vuoden 2000 ammatillisen tutkintoon johtavan nuorten ja aikuiskoulutuksen aloituspaikoista oli Etelä-Suomen läänissä oli 35 % ja Länsi-Suomen läänissä 36 %. Itä-Suomen läänissä oli 13 %, Oulun läänissä noin 10 % ja Lapin läänissä 6 % aloituspaikoista.

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan oppilaitoksista 63 % sijaitsee kaupunkimaisissa kunnissa, 25 % taajaan asutuissa kunnissa ja 11 % maaseutumaisissa kunnissa. Koulutusalan oppilaitoksista oli 60 % kuntayhtymien omistuksessa, kuntien omistuksessa oli 21 %, yksityinen omistus pohja oli 16 %:lla, ja valtion omistuksessa oli 3 %.

Koulutusalan koulutusta järjesti 110 koulutuksen järjestäjää syksyllä 2000. Ammatillista peruskoulutusta järjestettiin 139 oppilaitoksessa, joista 5 oli yksialaista ja 134 monialaista. Koulutusyksiköitä oli kaikkiaan 190, joista 175 järjesti hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan koulutusta ja 81 järjesti koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan koulutusta. Yksialaisista oppilaitoksista neljä oli koti- ja laitostalousoppilaitoksia ja yksi oli hotelli- ja ravintola-alan oppilaitos. Seitsemässä aikuiskoulutuskeskuksessa oli perustutkintoihin valmistavaa aikuiskoulutusta. Ammatti- tai erikoisammattitutkintoon valmistavaa koulutusta aikuiskoulutuksena järjesti 62 oppilaitosta, joista 29 oli aikuiskoulutuskeskuksia. Yhdeksässä ammatillisessa erityisoppilaitoksessa oli alan tutkintoon johtavaa peruskoulutusta, minkä lisäksi noin 30:ssä ammatillisessa oppilaitoksessa järjestettiin erityisopetusta. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusyksiköissä oli keskimäärin 150 opiskelijaa, ja vaihtelua oli 17 opiskelijasta 764 opiskelijaan. Ruotsinkie-

listä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opetusta annettiin 11 oppilaitoksessa. Kotitalousopetuksen talouskouluopetusta järjestettiin lähes 50 oppilaitoksessa. Talouskoulun kotitalousopetusta ei ole määritelty ammatilliseksi peruskoulutukseksi. Liitteessä 11 matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusta antavat oppilaitokset sijaintikunnittain ja lääneittäin sekä EU-tuki-alueet. (Lähde: OPTI 13.11.2000.)

Valtioneuvoston asettamien tavoitteiden mukaisesti koulutuksen järjestäjien määrä on vähentynyt yli 30 % matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksessa. Myös oppilaitosten yhdistäminen on tapahtunut valtioneuvoston asettamien tavoitteiden mukaisesti. Vuonna 1992 ravitsemis- ja hotellipalvelujen sekä koti- ja laitostalouden peruslinjojen opetusta annettiin 186 oppilaitoksessa. Vuonna 2000 matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillista peruskoulutusta järjestäviä oppilaitoksia oli 139, eli oppilaitosten määrä on vähentynyt noin 25 %.

Koulutusosalalla nuorten ammatillisen peruskoulutuksen tarjonta on kasvanut tasaisesti koko 1990-luvun ajan, mutta vuonna 1999 se kääntyi 15 %:n laskuun. Opistoasteen aloituspaikkojen määrä väheni 1990-luvun puolivälin jälkeen 1 400 aloituspaikasta 700 aloituspaikkaan ammattikorkeakoulu- ja ammattikoulupaikkojen lisääntyessä. Vuonna 2000 alan koulutuksen aloituspaikkojen osuus oli 16 % kaikista nuorten ja aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen aloituspaikoista. Vuonna 1999 ammatillisessa peruskoulutuksessa oli 138 000 opiskelijaa, joista 13 % oli matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoita. Alan koulutuksesta noin 3 % on ruotsinkielistä. (TK Koulutus 2000:4, 18.)

Koulutusalan sisällä suurin ryhmä on hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinnon suorittajat, joita on noin 45 % kaikista alan perustutkintojen suorittajista. Toinen suuri ryhmä on ruokapalvelun perustutkinnon suorittajat, joita on noin kolmannes ja joista puolet on suurtalouspalveluun suuntautuneita, ja lähes puolet hotelli- ja ravintolapalveluun suuntautuneita, sekä pieni ryhmä laivatalouspalveluihin suuntautuneita. Myynti- ja asiakaspalvelun perustutkinnon suorittajia on alle 10 % ja koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan tutkinnon suorittajia on noin 15 % alan (vuosiopiskelijamäärä 15 400) perustutkintojen suorittajien määräst. Tekstiilihuoltajan perustutkinnon suorittajia on noin 20 henkilöä vuodessa. (OPTI 13.11.2000.)

Hotelli-, ravintola- ja suurtalousosalalla aloituspaikkojen määrä on lisääntynyt jonkin verran 1990-luvulla, mutta vuonna 1999 aloituspaikat vähenivät noin 15 %:lla. Opiskelunsa aloitti kuitenkin lähes sama määrä opiskelijoita kuin vuonna 1998. Hotelli- ja ravintola-alan nuorten koulutuksessa täyttöaste on ollut koko vuosikymmenen ajan toisella asteella 95–100 % ja opistoasteella 95–108 %. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla nuorten ammatillisen peruskoulutuksen tarjonta kääntyi laskuun jo 1980-luvun loppupuolella. Täyttöasteet ovat jonkin verran vaihdelleet nuorten toisen asteen koulutuksessa 80 %:n ylä- ja alapuolella vuosittain, ja opistoasteella täyttöaste on ollut 92–100 %. Toisen asteen koulutuksessa on jäänyt aloituspaikkoja täyttymättä, eikä kaikkia perustutkinnon koulutuksia ole voitu aloittaa opiskelijoiden puuttuessa. Opistoasteen koulutuspaikat ovat täyttyneet

hyvin. Täyttöasteeseen on laskettu myös talouskoulun aloituspaikat. (OPTI 13.11.2000.)

Kotitalousopetuksen talouskouluopetuksessa aloituspaikkojen määrää on lisätty 1990-luvun jälkimmäisellä puoliskolla 35 %:lla, mutta aloituspaikoille on ollut ongelmallista saada opiskelijoita. Talouskoulun opetukseen osallistuneiden määrä pysyi 1990-luvun ensimmäisellä puoliskolla samansuuruisena, noin 2 300 opiskelijaa/vuosi. Vuosikymmenen loppupuoliskolla talouskoulun aloituspaikkojen määrä on vähentynyt 8 %:lla, ja talouskoulun opetukseen osallistuneiden määrä on vähentynyt yli 10 %. Noin kolmasosa aloituspaikoista on jäänyt täyttymättä 1990-luvun loppupuoliskolla. (OPTI 13.11.2000.)

Kotitalousoppilaitoksia oli 1990-luvun alussa maassamme 51, ja vuonna 2000 järjestettiin talouskoulun opetusta yhä lähes 50 oppilaitoksessa, vaikka koti- ja laitostalousoppilaitokset neljää oppilaitosta lukuun ottamatta ovat yhdistyneet muiden toisen asteen ammatillisten oppilaitosten kanssa. Näyttää siltä, että talouskoulujen opetus on kuitenkin säilynyt lähes kaikissa koulutusyksiköissä.

Useat monialaiset oppilaitokset ovat järjestäneet hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan koulutusta koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualojen täyttymättä jääneillä aloituspaikoilla sen jälkeen, kun se lain muutoksen mukaan on ollut mahdollista. Koulutuksen toiminnan käytännön organisointi on ollut järjestäjän päätettävissä järjestämisluvassa määrätyn koulutustehtävän mukaisesti. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalalla oli vuonna 1999 opiskelunsa aloittaneita opiskelijoita lähes 15 % enemmän kuin opintoalalla oli aloituspaikkoja.

Taulukoissa 17 ja 18 on esitetty matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen aloituspaikat ja opiskelun aloittaneet opintoaloittain nuorten ja aikuisten ammatillisessa perus- ja aikuiskoulutuksessa, opistoasteella ja ammattikorkeakoulussa sekä talouskoulun aloituspaikat ja koulutukseen osallistuneet vuosina 1992–1999.

Talouskoulun koulutus

TAULUKKO 17. Talouskoulun aloituspaikat ja koulutukseen osallistuneet vuosina 1992–1999. Lähde: OPTI.

N = Nuoret A = Aikuiset	1992		1994		1996		1997		1998		1999	
	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A
Aloituspaikat, talouskoulu	2 484	116	2 730	106	3 145	40	3 274	89	3 422	50	3 168	94
Osallistuneet, talouskoulu	2 333		2 414	94	2 352	14	1 928	63	1 975	310	2 093	131

Ammatillinen peruskoulutus, nuoret ja aikuiset (toinen aste)

TAULUKKO 18. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisen peruskoulutuksen aloituspaikat ja aloittaneet opintoaloittain nuorten ja aikuisten koulutuksessa vuosina 1992–1999. Lähde: v. 1996–1999 OPTI, v. 1994 ja 1992 Tilastokirja, ammatilliset oppilaitokset 1994. Vuoden 1992 lähde: Ammatillisten oppilaitosten opiskelijat 1992, Tilastokeskus.

	1992		1994		1996		1997		1998		1999	
	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A
Aloituspaikat, 4 354 628 5 466 877 5 778 512 6 165 292 6 924 243 5 876 366 hotelli-, ravintola- ja suurतालousala												
Aloittaneet, 4 286 614 5 521 807 5 860 455 6 076 245 6 805 213 6 713 251 hotelli-, ravintola- ja suurतालousala												
Aloituspaikat, 1 666 807 1 121 575 1 951 78 1 877 60 1 896 0 1 588 136 koti-, laitotalous- ja puhdistus- palveluala												
Aloittaneet, 1 481 713 758 532 1 440 64 1 540 40 1 285 0 1 161 119 koti-, laitotalous- ja puhdistus- palveluala												
Aloituspaikat, 6 020 1 435 6 587 1 452 7 729 590 8 042 352 8 820 243 7 464 502 matkailu-, ravitsemis- ja talousala yhteensä												
Aloittaneet, 5 767 1 327 6 279 1 339 7 300 519 7 616 285 8 090 213 7 874 370 matkailu-, ravitsemis- ja talousala yhteensä												

Opistoasteen koulutus

TAULUKKO 19. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opistoasteen aloituspaikat ja aloittaneet nuorten ja aikuisten koulutuksessa vuosina 1992–1999.

	1992	1994	1996	1997	1998	1999
Hotelli-, ravintola- ja suurतालousala						
Aloituspaikat	724	789	576	459	455	
Aloittaneet	742	816	591	416	471	38
Koti-, laitotalous- ja puhdistuspalveluala						
Aloituspaikat	596	640	573	197	204	–
Aloittaneet	554	576	542	159	137	21

Ammattikorkeakoulutus

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammattikorkeakoulujen opiskelijamäärä on kasvanut vuodesta 1992 vuoteen 1999 mennessä 304 opiskelijasta 5 031 opiskelijaan.

TAULUKKO 20. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammattikorkeakouluopiskelijat vuosina 1992–1999. Lähde: OPM/AMKOTA ja AKTI tietokannat.

	Aloittaneet	Hyväksytty	Opiskelijoita yhteensä	Keskeyttäneet	Tutkinto
1992	214	16,8 %	304	3,0 %	0
1993	286	16,4 %	553	4,9 %	44
1994	327	18,5 %	797	5,0 %	65
1995	381	17,7 %	1 066	3,9 %	76
1996	668	24,3 %	1 621	5,2 %	150
1997	1 385	21,3 %	2 497	6,6 %	189
1998	1 513	20,1 %	3 588	8,5 %	199
1999	1 916	24,7 %	5 031	8,6 %	340

Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden keski-ikä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla vuonna 1999 oli nuorten koulutuksessa 25,5 vuotta ja aikuiskoulutuksessa 36,8 vuotta. Nuorten koulutuksessa naiset valmistuivat jonkin verran miehiä nuorempina, aikuiskoulutuksessa sen sijaan miesten keski-ikä oli keskimäärin 34,6 vuotta ja naisten 37,5 vuotta. Naisia matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoista on yli 75 %. (TK Koulutus 2000:4, 26.)

Vuosiopiskelijamäärät

Vuosiopiskelijamäärä, noin 15 400 opiskelijaa, on matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisessa peruskoulutuksessa pysynyt 1990-luvun puolenvälin jälkeen hyvin tasaisena. Opistoasteen opiskelupaikat ovat siirtyneet vuosikymmenen lopulla pääosin ammattikorkeakouluun, mutta myös osittain ammatilliseen peruskoulutukseen.

TAULUKKO 21. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisen peruskoulutuksen vuosiopiskelijamäärät opintoaloittain ja asteittain vuosina 1994–1998 nuorten ja aikuisten koulutuksessa. Lähde: OPTI.

Koulutusala	1994	1996	1997	1998
Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala				
Yleisjakso	3 638	0	0	0
Toinen aste	8 841	12 563	12 884	13 133
Opistoaste	2 156	1 910	1 911	1 459
Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluala				
Yleisjakso	1 631	0	0	0
Toinen aste	1 367	2 663	2 704	2 350
Opistoaste	1 336	1 470	966	531
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala				
Yleisjakso	5 269	0	0	0
Toinen aste	0 208	15 226	15 588	15 483
Opistoaste	3 492	3 380	2 907	1 990
Talousskoulu	2 508	2 366	1 991	2 285

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillinen aikuiskoulutus ja oppisopimuskoulutus käsitellään luvussa 8.

Määrälliset tavoitteet

Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen vuosien 1991–1996 kehittämissuunnitelmien mukaan olivat vuosien 1995 ja 1996 ravitsemis- ja talousalan tavoitteelliset aloituspaikkamäärät nuorten koulutuksessa kouluasteella 5 900 ja opistoasteella 1 100. Aikuisten koulutuksessa tavoitteellisia aloituspaikkamääriä ei ollut määritelty. Vuonna 1996 aloituspaikkoja oli ravitsemis- ja talousalalla kouluasteella yhteensä 7 729 ja opistoasteen koulutuksessa 1 149. Kouluasteella tavoitteelliset aloituspaikkamäärät ylitettiin 30 %:lla, opistoasteen koulutuksessa tavoitteellinen aloituspaikkamäärä oli lähes sama toteutuneen aloituspaikkamäärän kanssa.

Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1995–2000 olivat tavoitteelliset aloituspaikkamäärät vuosina 1996 ja 2000 kouluasteella nuorten koulutuksessa 5 000 aloituspaikkaa ja aikuisten koulutuksessa 2 000 paikkaa, opistoasteen koulutuksessa nuorten koulutuksessa 710 aloituspaikkaa ja aikuisilla 200 aloituspaikkaa. Vuonna 2000 nuorten aloituspaikkoja oli lähes 8 000, aikuisten peruskoulutuksen aloituspaikkoja lähes 700 ja aikuisten lisäkoulutuspaikkoja 2 300, joten koulutuksen järjestäjät eivät ole noudattaneet valtakunnallisen mitoituksen tavoitteita.

Aution ym. (1999) mukaan pysyy vuosina 2001–2005 matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisen peruskoulutuksen aloituspaikkatarve vuoden 1999 tasolla. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan osuus tulee kasvamaan koulutusalan sisällä, koska alan koulutuksen saanut työvoima on keskimää-

räistä vanhempaa ja tämän vuoksi poistuma on suuri. Siivousalalla aloituspaikkatarve kasvaa, ja alalla on jatkuva puute ammattitaitoisesta työvoimasta. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalalla poistumat ovat vähäisempiä ja koulutustarve on täten pienempi. Alojen koulutussisällöt ovat hyvin lähellä toisiaan, minkä vuoksi alojen koulutustarvetta ennakoidaan yhtenä kokonaisuutena. Ammattikorkeakoulujen tarjontaa tulisi supistaa jonkin verran nykyisestä. (Autio ym. 1999, 5–11.)

TAULUKKO 22. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen (nuoret ja aikuiset) aloituspaikkojen laskennallinen tarve ja aloituspaikkasuositus.

Lähde: Autio ym. 1999, 201.

Opintoala	Aloituspaikat 1999	Laskennallinen tarve 1995–2010 Aloituspaikkoja/vuosi	Suositus kaudelle 2001–2005 Aloituspaikkoja/vuosi
Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala, peruskoulutus	6 350	4 900	5 800
Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala, ammattikorkeakoulutus	900	700	800
Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluala, peruskoulutus	1 760	3 310	2 550
Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluala, ammattikorkeakoulu	830	640	650
Yhteensä	4 840	9 450	9 800
Peruskoulutus	8 110	8 110	8 350
Ammattikorkeakoulu	1 730	1 340	1 450

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan uusien kolmevuotisten perustutkintojen mukainen koulutus aloitettiin syksyllä 2000. Matkailualan peruskoulutus on nyt uutena koulutusohjelmana ensimmäisen kerran mukana. Matkailualan perustutkinto on monialainen tutkinto, jolla on yhteyksiä muihin koulutusaloihin. Suurtalousalan koulutus on myös ensimmäistä kertaa omana catering-alan perustutkintona erillisenä hotelli- ja ravintola-alan ja kotitalousalan koulutuksesta. Kotitalous- ja kuluttajapalvelujen perustutkinto ja puhdistuspalvelualan perustutkinto ovat uudessa koulutusrakenteessa omat erilliset tutkintonsa.

Taulukossa 23 on esitetty matkailu-, ravitsemis- ja talousalan nuorten ja aikuisten perustutkintoon johtavan koulutuksen sekä aikuisten lisäkoulutuspaikat lääneittäin, tutkinnoittain ja koulutusaloittain vuonna 2000. Matkailun ammattitutkinnon aloituspaikat eivät ole mukana tilastossa, vaikka ne nykyisin kuuluvat matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusalaan. Lähde: OPTI 31.1.2001.

TAULUKKO 23. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan nuorten ja aikuisten (toisen asteen) tutkintoon johtavan koulutuksen aloituspaikat ja aikuisten lisäkoulutuspaikat vuonna 2000. Lähde: OPTI 31.1.2001.

Läänit	Etelä-Suomi		Länsi-Suomi		Itä-Suomi		Oulu		Lappi		Yht.					
	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A						
Oppilaitosmäärät	51		59		25		21		9		165					
N = nuoret, A = aikuiset, Aik. = Aikuisten lisäkoulutus	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A	Aik.					
Matkailualan perustutkinto																
Matkailun ohjelmien palvelujen koulutusohjelma	132	-	169	10	103	30	-	139	-	116	24	-	723			
Matkailun myynti- ja neuvontapalvelujen koulutusohjelma	115	-	92	26	-	34	-	31	-	60	15	-	373			
Catering-alan perustutkinto																
Ruoka- ja asiakaspalvelun koulutusohjelma	331	18	-	360	-	-	140	15	-	160	-	-	1 042			
Suurtalouden ruokatuotannon koulutusohjelma	663	16	-	825	72	-	210	16	-	188	-	-	2 030			
Hotelli- ja ravintola-alan perustutkinto																
Hotellipalvelun koulutusohjelma	135	43	-	120	10	-	32	-	-	27	-	-	367			
Ravintolan ruokatuotannon koulutusohjelma	698	40	-	438	88	-	116	34	-	102	-	-	1 673			
Ravintolapalvelun koulutusohjelma	391	21	-	277	46	-	78	15	-	24	-	-	898			
Hotellipalvelun ammattitutkinto	-	-	61	-	-	-	-	-	-	-	12	-	73			
Kokkin ammattitutkinto	-	-	216	-	-	110	-	-	58	-	49	-	14	447		
Ravintolapalvelun ammattitutkinto	-	-	100	-	-	-	-	-	-	-	33	-	10	143		
Hotelli-, ravintola- ja suurtalouden erikoisammattitutkinto	-	-	168	-	-	70	-	-	77	-	58	-	373			
Dieetikokkin erikoisammattitutkinto	-	-	-	-	79	-	-	41	-	-	-	-	120			
Baarimestarin erikoisammattitutkinto	-	-	124	-	57	-	30	-	-	-	-	-	211			
Kotitalous ja kulttajapalvelujen perustutkinto																
Kotitalouspalvelujen koulutusohjelma	154	32	-	274	15	-	81	6	-	98	-	-	678			
Kulttajapalvelujen koulutusohjelma	64	18	-	89	-	-	44	3	-	-	-	-	218			
Puhdistuspalvelun perustutkinto	123	32	-	214	-	-	119	38	-	84	-	-	626			
Siivousalan koulutusohjelma.	-	-	-	39	-	-	-	-	-	-	-	-	39			
Tekstiilihuollon koulutusohjelma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
Laitoshuoltajan ammattitutkinto	-	-	218	-	257	-	56	-	168	-	10	-	709			
Siivoustyönohjaajan erikoisammattitutkinto	-	-	103	-	76	-	30	-	15	-	-	-	224			
Yhteensä	2 806	220	990	2 897	267	649	957	157	292	826	-	335	498	39	34	10 967

Alustavien ennakkotietojen mukaan vuonna 2000 nuorten perustutkintoon johtavan koulutuksen aloitti hotelli-, ja ravintola-alan koulutusohjelmissa lähes 3 000 opiskelijaa, catering-alan koulutusohjelmissa yli 2 000 opiskelijaa ja matkailualan koulutusohjelmissa noin 800 opiskelijaa. Kotitalous- ja kuluttajapalvelun sekä puhdistuspalvelun koulutusohjelmissa aloitettiin noin 500 opiskelijaa. Näyttää siltä, että vetovoimaiset matkailu- ja hotelli- ja ravintola-alan koulutusohjelmat ovat lisänneet suosiotaan. Sen sijaan kotitalous- ja kuluttajapalvelujen ja puhdistuspalvelujen koulutusohjelmissa on ongelmallista saada riittävästi opiskelijoita. Tämä on huolestuttavaa, sillä työvoimatarve alalla on aloituspaikkojen laskennallistakin tarvetta suurempi.

5.2 KOULUTUSTARPEEN ALUEELLINEN VASTAAVUUS

Kaikilla koulutuksen järjestäjillä ei vielä ollut käytettävissä systemaattista menettelyä koulutustarpeen selvittämiseen. Erilaisia järjestelmiä oltiin suunnittelemassa. Alueellista koulutustarjontaa ohjaa seutukunnallinen kehittämisohjelma. Pääasiassa järjestäjät seuraavat hakeneiden ja aloittaneiden opiskelijoiden määrien suhdetta, keskeyttämislukuja ja opiskelijoiden työhön sijoittumista. Lisäksi hyödynnetään Tilastokeskuksen, TE-keskuksen, maakuntaliittojen, ympäristötutkimuksen, työvoimatoimiston, Opetushallituksen jne. alueellisia ja valtakunnallisia tilastoja ja kartoituksia. Oppilaitosten johtoryhmän mukaan koulutustarvetta selvitetään kyselyillä, haastatteluilla, keskusteluilla ja EU-projekteilla, mutta ei kuitenkaan systemaattisesti. Johdon haastatteluissa tuli esille koulutustarpeen kartoituksen vaikeus. (Marata järjestäjäkysely, ulkoinen arviointi.)

Osa järjestäjistä mainitsi, että aluekohtaisia räätälöityjä määrällisen ja laadullisen koulutustarpeen kartoituksia on tehty. Selvitysten perusteella on pystytty suuntaamaan koulutustarjontaa, mutta matkailu-, ravitsemis- ja talousalalle sillä ei ole ollut määrällistä vaikutusta. Järjestäjistä (n = 146) ainoastaan neljäsosa oli tehnyt koulutusmäärien, opetusjärjestelyjen ja opetussisältöjen muutoksia selvitysten pohjalta. (Marata järjestäjäkysely 1999.)

Kysynnän ja tarjonnan vastaavuudessa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa läänien, EU-alueiden, kuntaryhmän, oppilaitoksen koon ja kieli-ryhmän välillä. Heikointa alueellinen vastaavuus oli Itä-Suomen ja Etelä-Suomen lääneissä. Suurissa oppilaitoksissa näyttää alueellinen vastaavuus olevan hieman parempaa kuin muissa oppilaitoksissa. Kieliryhmien välinen koulutuksellinen tasa-arvo koulutuksen kysynnän ja tarjonnan alueellisessa vastaavuudessa näyttää toteutuvan hyvin.

Työelämän haastatteluissa pohdittiin koulutustarpeen selvittämistä seuraavasti:

“Työelämän tarpeiden kartoitus koulutuksen ohjaajana ei ole riittävän tieteellistä ja systemaattista ja työelämän antamaa palautetta työelämän tarpeista ei ole riittävästi otettu huomioon koulutustarjontaa suunniteltaessa.”

Oppilaitosten itsearvioinnissa alueellista ja kansallista työelämän koulutustarvetta selvitetään tyydyttävästi. Ainoastaan melko pienissä oppilaitoksissa koulutustarve selvitetään hyvin. Koulutustarjonnan suunnittelu yhdessä työelämän ja muiden alueella toimivien järjestäjien kanssa toimii joten kuten. (Marata itsearviointi 1999.)

40 % (n = 119) oppilaitoksista mainitsi alueellisia työelämässä tapahtuvia muutoksia ennakoitavan pääasiallisesti tekemällä yhteistyötä työelämän ja neuvottelukuntien kanssa. Alueellisia ja valtakunnallisia tilastoja ja tutkimuksia hyödynsi 17 % oppilaitoksista. 8 % oppilaitoksista kehitti opetus-suunnitelmia työelämän vaatimuksia vastaavaksi. Yllättävää oli, että 34 % oppilaitoksista jätti kokonaan vastaamatta tähän kysymykseen. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Oppilaitoksen alueellinen merkitys

Koulutuksen järjestäjistä 91 % (n = 134) oli sitä mieltä, että oppilaitoksen merkitys alueen elinkeinoelämälle on suuri tai erittäin suuri. Ainoastaan 12 koulutuksen järjestäjää piti oppilaitoksen merkitystä vähäisenä alueen elinkeinoelämälle. (Marata järjestäjäkysely 1999.)

Lähes kaikki haastatellut suomenkieliset sekä ruotsinkieliset työelämän edustajat pitivät oppilaitoksen olemassaoloa alueella tarpeellisena ja oppilaitoksen merkitystä alueen kehittämiseksi tärkeänä. Järjestäjän johtoryhmän ja opettajien mukaan oppilaitoksen opiskelijat tulevat pääasiassa lähialueelta. Joissakin oppilaitoksissa vain noin viidesosa opiskelijoista tulee lähialueelta, loput tulevat muualta Suomesta.

Haastatellut perustelivat kantaansa monin kommentein:

“Kyllähän sillä merkitystä on, mitenkä tällä alueella on työvoimaa ja miten ammattitaitoista se on. Oman paikkakunnan lapsia menee sinne kouluun ja sitten ne tulee harjoitteluun ja sitten niitä otetaan töihin. Se on sellain moniportainen juttu, että tottakai sillä on tosi suuri merkitys, että paikkakunnalla on ammattikoulu ... niin onhan sillä ihan oleellinen merkitys sille, että me saadaan päteviä ihmisiä alalle”.

“Skolans roll för regionen är viktig. Folk söker hit tack vare skolan.”

Koulutuksen järjestäjien mukaan toisen asteen koulutuksen tulisi selvemmin profiloitua suhteessa ammattikorkeakoulun ja yliopiston antamaan koulutukseen. *“Yrkeshögskolorna har hittat sin plats och de seriösa studenterna söker sig hellre dit än till yrkesläroanstalter.”* Joidenkin koulutuksen järjestäjien mielestä hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan koulutustarve on enemmän valtakunnallista ja koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan koulutustarve on paikallista.

5.3 ENSISIJAISET HAKIJAT JA OPISKELIJAVALINTA

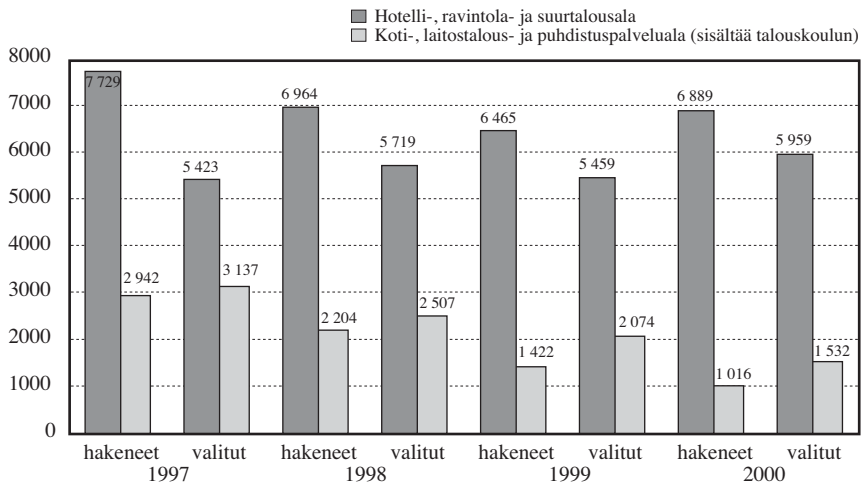
Vuosina 1991–1996 opiskelijavalintajärjestelmiä kehitettiin joustavammiksi siten, että koulutusalaakohtaiset ja yksilölliset näkökohdat pystyttiin ottamaan paremmin huomioon. Opiskelijavalintaa kehitettiin niin, että kotikunnasta riippumatta opiskelijoilla oli mahdollisuus hakeutua mihin tahansa oppilaitokseen. Peruskoulusta tuleville opiskelijoille turvattiin välittömät jatko-opintomahdollisuudet. Perustutkintojen opiskelijavalinnassa etusijalle asetettiin ensimmäistä koulutuspaikkaansa hakevat opiskelijat. Toista tutkintoaan suorittavat, tutkintoaan täydentävät tai vain tutkinnon osaa suorittavat ohjattiin mahdollisuuksien mukaan aikuiskoulutukseen. Koulutusjärjestelmää kehitettiin niin, että opiskelijalla on aina mahdollisuus edetä joustavasti jatko-opintoihin. Peräkkäisessä koulutusrakenteessa valintaperusteet laadittiin sellaisiksi, että valinta perustui pääsääntöisesti edellisessä koulutuksessa menestymiseen ja tarvittaessa edeltävän tutkinnon suorittamisen jälkeen hankittuun työkokemukseen. Ylioppilaspohjaisen ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulujen opiskelijavalinnat ajoitettiin niin, että opiskelijapaikkojen peruutukset vähenevät. (Kehittämissuunnitelma 1991–1996, 10–11.)

Kehittämissuunnitelman 1995–2000 mukaan opiskelijavalinnassa kiinnitettiin huomio sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumiseen. Etusija valinnoissa annettiin ammatillista koulutusta vailla oleville nuorille. (Kehittämissuunnitelma vuosille 1995–2000, 10.) Ammatillisesta peruskoulutuksesta tehtiin vahva vaihtoehto korkeakouluopintoihin. Ammattikorkeakoulun uusista opiskelijoista 1/3 pitäisi olla ammatillisen peruskoulutuksen suorittaneita. (Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004, 8–10.)

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan perustutkinnot kuuluvat yhteishakujärjestelmään (A 1197/1998), jossa haetaan ammatillisiin perustutkintoihin. Valinnassa noudatetaan opetusministeriön opiskelijaksi ottamisen perusteita (OPM:n päätös 9/011/1999, 23.8.1999) ja sitä hakutoivejärjestystä, jonka hakija merkitsee hakulomakkeeseensa. Koulutuksen järjestäjä voi päättää, järjestetäänkö koulutukseen hakeville valintakokeet. Alakohtaisesti painotettavia arvosanoja matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla ovat yhteiskunnalliset aineet (historia ja yhteiskuntaoppi sekä maantieto) ja kotitalous. Myös talouskoulut ovat mukana yhteishaussa.

Koulutukseen pääsy vaihtelee opintoaloittain. Pääsyprosentit kertovat opintoalojen ja aloituspaikkojen tarjonnan välisestä suhteesta. Hakijoiden

toiveet eivät välttämättä kohtaa työelämän tarpeesta lähtevien opiskelija-paikkojen tarjonnan kanssa. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan koulutukseen vuonna 1999 pääsi 91,3 % ensisijaisista hakijoista. Ensisijaisesti keväällä hakeneiden määrä on koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelu- alalla vähentynyt yli 65 % eli 2 942 hakijasta 1 016 hakijaan. Ala on yksi niistä aloista, jonne lähes kaikki ensisijaisesti hakeneet tulevat valituiksi. Muita aloja, jonne koulutukseen pääsy on helppoa, ovat LVI-ala ja raken- nusala. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala on ollut opiskelijoiden keskuu- dessa suosittu ala. Ensisijaisesti hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan koulu- tukseen vuonna 1999 hakeneista 75,7 % pääsi hakemaansa koulutukseen. Alan ruotsinkieliseen koulutukseen on noin 300 hakijaa, ja aloituspaikkoja on yli 400, joten lähes kaikki ensisijaisesti hakeneet tulevat myös valituiksi. (OPTI 21.11.2000.)



KUVIO 20. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatilliseen peruskoulutukseen (toisen asteen) ensisijaisesti hakeneet ja valitut. Yhteishaku keväällä 1997, 1998, 1999 ja 2000. Lähde: OPTI 21.11.2000.

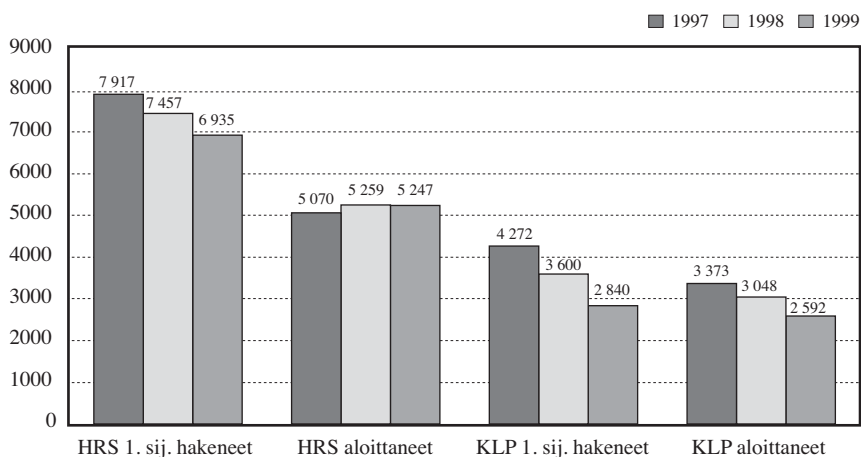
Ensisijaisella hakutoiveella aloitti vuonna 1999 opiskelun matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla 56,5 % aloittaneista ja ruotsinkielisessä koulu- tuksessa 65,8 % aloittaneista. Molemmat opintoalat ovat naisvaltaisia aloja. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalalla naisopiskelijoita on noin 70 % ja koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelu- alalla naisia on 92 %. Sukupuolten välinen tasa-arvo toteutuu hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan koulutuksessa tavoit- teen mukaisesti (30 % vähemmistösukupuolta), mutta koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan koulutus on täysin naisvaltainen. (OPTI 21.11.2000.)

Ammatillisissa oppilaitoksissa peruskoulutuksessa aloittaneiden opiske- lijoiden keski-ikä oli 17 vuotta ja neljäsosa opiskelijoista oli yli 20-vuotiaita. (TK Oppilaitostilasto 1999 ja OPTI.) Peruskoulupohjaisia opiskelijoita oli 78 % matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisen peruskoulutuksen

aloittaneista vuonna 1999, ylioppilastutkinnon suorittaneita oli 10 %, ammatillisen tutkinnon suorittaneita oli 10 % ja ylioppilastutkinnon sekä ammatillisen tutkinnon suorittaneita oli 2 %. (TK Oppilaitostilastot 1999, 35.)

Koulutuksen järjestäjien johdon ja opettajien mukaan koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan opintoihin on ollut vaikeuksia saada opiskelijoita. Aloituspaiikkoja on jäänyt täyttämättä, ja kaikkia koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan koulutusohjelmia ei ole ollut mahdollista aloittaa, koska ei ole ollut opiskelijoita. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan opiskelijoiden mielestä kotitalousoppilaitokseen on helppo päästä, ja he olivat hakeneet ensisijaisesti terveydenhuollon tai hotelli- ja ravintola-alan koulutuksiin, mutta eivät olleet tulleet valituiksi. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan opiskelijoiden mukaan hakuperusteena koulutuslalle ja tiettyyn oppilaitokseen oli koulun läheisyys, alan kiinnostavuus, peruskoulunaikainen tutustumiskäynti, sukulaisen tai ystävän opiskelu oppilaitoksessa ja koulun hyvä maine. Ruotsinkielisten opiskelijoiden hakuperusteet olivat samansuuntaisia suomenkielisten opiskelijoiden kanssa. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Opiskelijakyselyssä (n = 1 187) opiskelijoista 88 % ilmoitti ensisijaisesti pyrkineensä siihen koulutukseen, josta oli nyt valmistumassa. 82 % opiskelijoista ilmoitti saaneensa riittävästi tietoa koulutuksesta etukäteen. 18 % opiskelijoista ilmoitti, että he eivät olleet saaneet riittävästi tietoa siitä koulutuksesta, johon he olivat pyrkineet.



KUVIO 21.

Yhteishaussa matkailu-, ravitsemis- ja talousalan nuorten ammatilliseen peruskoulutukseen ensisijaisesti hakeneet ja aloittaneet vuosina 1997–1999. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan luvut sisältävät myös talouskouluun yhteishaussa ensisijaisesti hakeneet ja aloittaneet opiskelijat. Lähde: OPTI 21.11.2000.

5.4 OPISKELUN KESKEYTTÄMINEN

Koulutuksen keskeyttämisen vähentämiseksi ja läpäisyn tehostamiseksi pyritään ammatillisessa koulutuksessa kehittämään joustavuutta ja työelämäläheisiä työtapoja. Opiskelun keskeyttäminen vaihtelee taloudellisen suhdannevaihtelun mukaan. Huipputyöllisyyden aikana koulutuksen keskeyttäminen on suurempaa kuin lamakautena. 1990-luvun puolivälin jälkeen keskeyttäminen alkoi lisääntyä taloudellisen elpymisen myötä. Tilastokeskus kerää keskeyttämistietoja oppilaitoksilta. Keskeyttämistapausten määrällä osoitetaan, lisääntykö vai vähentykö keskeyttäminen. Luku ei kerro sitä, kuinka moni aloittaneista opiskelijoista suorittaa opiskelunsa loppuun. Keskeyttäminen on yleisintä opintojen alkuvaiheessa, ja naiset keskeyttävät opintonsa harvemmin kuin miehet. Viimeisin tilastokeskuksen ilmoittama keskeyttämistieto on vuodelta 1995. Silloin opiskelijoiden keskeyttäneiden osuus opiskelijamäärästä oli 9,2 % matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla toisella asteella ja opistoasteella 9,9 %. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksessa keskeyttäneiden määrä on pysynyt noin 10 %:n suuruisena, joskin viime vuosien aikana keskeyttäminen on kasvanut myös matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksessa. Ammattikorkeakoulussa matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla keskeyttäminen on ollut vähäisempää eli noin 5 %:n tasolla, joskin opiskelun keskeyttäminen on lisääntymässä myös ammattikorkeakouluissa; vuonna 1999 keskeyttäminen oli 8,6 %. (TK Koulutus 1998:1.)

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan oppilaitoksen johdolle (n = 166) tehdyn taustakyselyn mukaan opiskelijoiden keskeisimmät opintojen keskeyttämisyvät ovat seuraavat:

1. siirtyminen toiselle alalle (väärä valinta)	22 %
2. motivaation puute	21 %
3. henkilökohtaiset syyt (poissaolot, huono seura)	11 %
4. terveydelliset syyt	9 %
5. opiskelijan taloudellinen tilanne	8 %
6. koulun vaihto tai muutto toiselle paikkakunnalle	8 %
7. perhesyyt (raskaus yms.)	6 %
8. muut syyt (varusmiespalvelu, heikko opintomenestys yms.)	15 %

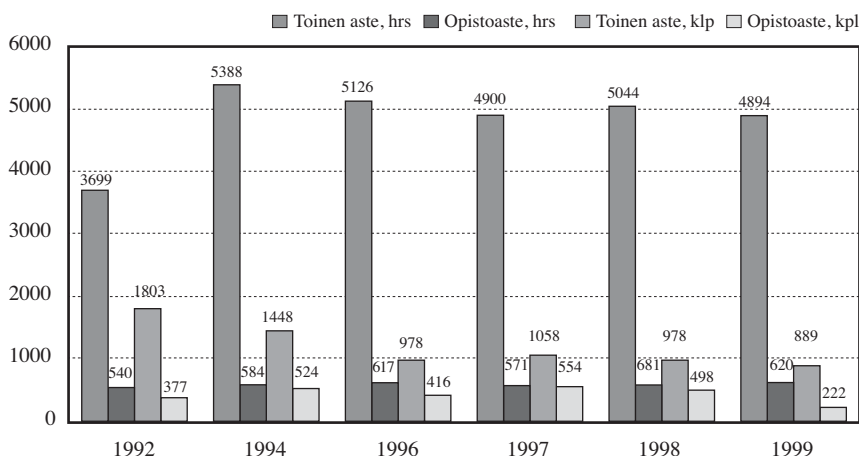
Kysymykseen, miten oppilaitoksen johto menettelee opiskelijan opintojen keskeytyessä, ilmoitti 69 % oppilaitoksista järjestävänsä opiskelijalle ohjausta ja 14 % selvittävänsä syyn keskeyttämiseen. 4 % ilmoitti, että mitään ohjaavia toimenpiteitä ei tehdä, ja yksi oppilaitos pyrki täyttämään tyhjäksi jääneen paikan uudella opiskelijalla. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Oppilaitoskohtaisissa itsearvioinnin tuloksissa opiskelijoiden keskeyttämisen määrä on oppilaitosten arvioinnin mukaan pysytellyt keskitasolla (ka. 2,9–3,2). (Marata itsearviointi 1999.)

Ulkoisessa arvioinnissa johdolta ja opettajilta saadun tiedon mukaan opiskelijoiden keskeyttämisprosentti oli pääosin 10–15 %:n suuruinen, mutta mukana oli oppilaitoksia, joissa keskeyttämisprosentti oli lähes 20. Jossain koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelun opinnoissa keskeyttäminen saattoi olla jopa 20–30 %:n luokkaa. Keskeyttämiä on tapahtunut erityisesti peruskoulupohjaisessa koulutuksessa, ja opettajien mukaan keskeyttäminen on lisääntymässä. Pääasiallisia keskeyttämisen syitä ovat opettajien mukaan olleet alan huono tuntemus, huono motivaatio, terveydelliset syyt, heikko opintomenestys, päihteiden käyttö ja taloudelliset vaikeudet. Aikuisopiskelijoiden keskeyttäminen on noin 5–10 %:n luokkaa, ravintolapuolella jopa enemmänkin. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

5.5 KOULUTUKSEN LÄPÄISY JA SUORITETUT TUTKINNOT VUOSINA 1992–1998

Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan tutkinnon suorittaneiden määrä kasvoi 1990-luvun alkupuolella 3 700 tutkinnon suorittajasta 5 500 tutkinnon suorittajaan 1990-luvun puoliväliin mennessä. Toisen asteen koulutuksen uudistuksen jälkeen vuosina 1996–1999, on perustutkintojen määrä pysytellyt noin 4 900–5 000 tutkinnon suorittajassa. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinnon suorittaa lähes 2 400 opiskelijaa, ruokapalvelun perustutkinnon noin 2 000 opiskelijaa ja myynti- ja asiakaspalvelun perustutkinnon noin 500 opiskelijaa. Opistoasteen koulutuksessa tutkintojen suorittajien määrä on ollut noin 600 vuositasolla. (OPTI 13.11.2000.)

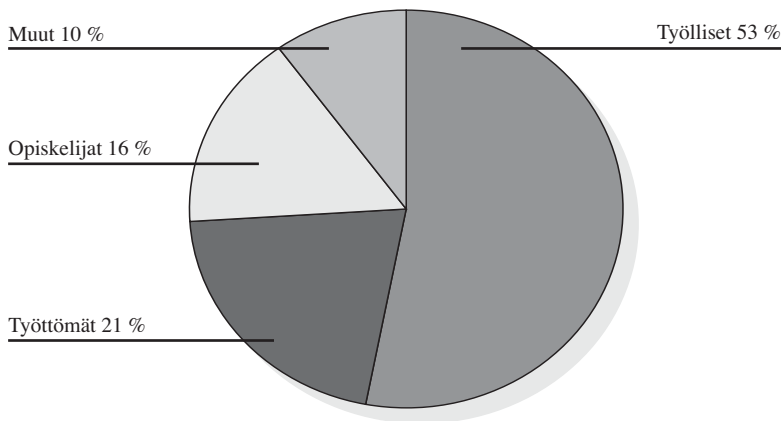


KUVIO 22. Tutkinnon suorittaneet nuoret ja aikuiset vuosina 1992–1999 hotelli-, ravintola- ja suurtalousalalla sekä koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla toisella ja opistoasteella.

Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla tutkinnon suorittajien määrä on laskenut jo 1980-luvun loppupuolelta lähtien, 1990-luvun alkupuolella tutkinnon suorittajia oli noin 1 800. Aloituspaiikkoja vähennettiin 1990-luvun alussa 400 paikalla, ja tästä syystä myös tutkinnon suorittajien määrä laski noin 1 300 tutkinnon suorittajaan. Vuonna 1996 toisen asteen tutkinnon suorittajia oli enää noin 700. Vuoden 1995 toisen asteen koulutuksen uudistuksen jälkeen on koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinnon suorittaneiden määrä ollut vuositasolla noin 1 000 tutkinnon suorittajaa. Opistoasteen tutkinnon suorittaneita koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla on ollut noin 400–500, vuonna 1999 opistoasteen tutkinnon suoritti enää vähän yli 200 opiskelijaa. (OPTI 13.11.2000.)

5.6 TYÖELÄMÄÄN JA JATKO-OPINTOIHIN SIOJITTUMINEN

Ammatillisen koulutuksen keskeinen haaste on koulutuksen ja työelämän lähentäminen, minkä tavoitteena on tutkinnon suorittaneiden välitön sijoittuminen työelämään tai jatko-opintoihin. Uuden lainsäädännön mukaan koulutuksen järjestäjän tulee arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua ulkopuolisen toimintansa arviointiin (630/1998, 24 §). Rajasen (2000) selvityksen mukaan koulutuksen arviointi ei perustunut arviointijärjestelmään eikä ollut vielä riittävän systemaattista suuria kaupunkeja lukuunottamatta. Koulutuksen järjestäjien vastuu ja aktiivinen rooli koulutustarpeiden määrällisessä ennakkoinnissa ja työelämän osaamistarpeiden ottamisessa huomioon edellyttää koulutuksen järjestäjiltä muun muassa valmiutta seurata ja edistää valmistuneiden työhön sijoittumista. Oppilaitosten ura- ja rekrytointipalveluja tulee vahvistaa osana koulutuksesta työelämään siirtymisen tukitoimia. Koulutuksen vaikuttavuudesta oli jo vuoden 1987 laissa maininnat (A 492/1987, 6 § ja 494/1987, 6 §). Johto-



KUVIO 23. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tutkinnon vuosina 1997–1999 suorittaneiden pääasiallinen toiminta.

kunnan tuli näiden asetuksien mukaan valvoa, että hotelli- ja ravintola-oppilaitoksissa sekä koti- ja laitostalousoppilaitoksissa annettava opetus vastasi yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksia. Lisäksi johtokunnan tuli seurata alan kehitystä ja oppilaitoksesta valmistuvien työhön sijoittumista.

Kuviossa 23 on esitetty matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tutkinnon vuosina 1997–1999 suorittaneiden opiskelijoiden pääasiallinen sijoittuminen.

Oppimistulosten arviointiin osallistuneiden opiskelijoiden luokanvalvojien mukaan oli yhdellä kolmasosalla opiskelijoista hyvät tai erinomaiset mahdollisuudet sijoittua työelämään, puolella opiskelijoista ne olivat keskinertaiset, ja 13 %:lla työhönsijoittuminen oli erittäin vaikeaa tai mahdotonta. Kolmasosalla oli hyvä tai erittäin hyvä jatko-opintokelpoisuus. Viidesosalle jatko-opintojen mahdollisuudet olivat heikon perusosaamisen vuoksi lähes olemattomat. (Oppimistulosten arviointi 2000.)

Taulukossa 24 on esitetty vuosina 1997–1999 hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan, myynti- ja asiakaspalvelun, ruokapalvelun ja koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkintojen sekä yhteensä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tutkinnon suorittaneiden pääasiallinen toiminta tutkinnoittain.

Parhaiten työllistyvät myynti- ja asiakaspalvelututkinnon suorittaneet, joista 62 % oli työelämässä. Toiseksi parhaiten työllistyivät ruokapalvelun perustutkinnon suorittaneet, joista 57 % oli työssä. Heikoiten työllistyivät kaksivuotisen tutkinnon suorittaneet. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelututkinnon suorittaneista oli ainoastaan 38 % työllistynyt, ja hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan tutkinnon suorittaneista 39 oli työllistynyt. Eniten opintojaan jatkoivat kaksivuotisen tutkinnon suorittaneet, joista noin joka neljäs oli jatkanut opiskelua. Myynti- ja asiakaspalvelun ja sekä ruokapalvelun perustutkinnon suorittaneista opintojaan jatkoi 14 % ja 11 % opiskelijoista. Ryhmässä muut ovat varusmiespalvelun suorittajat, eläkeläiset ja kotona olevat.

TAULUKKO 24. Perustutkinnon vuosina 1997–1999 suorittaneiden pääasiallinen toiminta.
Lähde Tilastokeskus 31.1.2001.

Tutkinto	Yhteensä	Työlliset	Työttömät	Opiskelijat	Muut
Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinto	5 438	2 132 (39 %)	1 331 (25 %)	1 431 (26 %)	544 (10 %)
Myynti- ja asiakaspalvelun perustutkinto	1 146	706 (62%)	203 (18 %)	164 (14 %)	73 (6 %)
Ruokapalvelun perustutkinto	5 918	3 353 (57 %)	1 229 (21 %)	661 (11 %)	675 (11 %)
Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinto	2 684	1 021 (38 %)	613 (23 %)	648 (24%)	402 (15 %)
Tekstiilihuoltajan perustutkinto	48	39 (81 %)	8 (17 %)	1 (2 %)	–
Matkailu-, ravitsemis- ja suurtalousala yhteensä	19 277	10 308 (53 %)	4 052 (21 %)	3 036 (16 %)	1 854 (11 %)

Hotelli-, ravintola- ja puhdistuspalvelun perustutkinnon ja ruokapalvelun perustutkinnon vuosina 1997–1999 suorittaneista suoritti varusmiespalvelua 135 henkilöä (3 %), eläkkeellä oli 81 (1,5 %) ja kotona 328 henkilöä (6 %). Myynti- ja asiakaspalvelun tutkinnon suorittajista varusmiespalvelua suoritti 29 henkilöä (2,5 %), eläkkeelle ei ollut siirtynyt yhtään, ja kotona oli 44 henkilöä (3,5 %). Ruokapalvelun perustutkinnon suorittaneista 301 (5 %) suoritti varusmiespalvelua, eläkkeellä oli 13 ja kotona oli 374 (6 %) henkilöä. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelun perustutkinnon suorittaneista varusmiespalvelua suoritti 17 henkilöä, eläkkeelle oli siirtynyt 152 henkilöä (6 %) ja kotona oli 250 henkilöä (9 %). Yhteensä 48 opiskelijaa suoritti tekstiilihuoltajan perustutkinnon vuosina 1997–1999. Heistä 30 työllistyi pääosin pesula-alalle, yksi jatkoi opiskelua toisella asteella ja 8 jäi työttömäksi.

Työllisten työnantaja oli 74 %:lla yksityissektori, kunta työllisti noin 14 %, valtio tai valtioenemmistöinen työnantaja 5 %, ja jokin muu vaihtoehto, esimerkiksi oma yritys työllisti 7 %. (Tilastokeskus 31.1.2001, työllisyystilastot.)

Tarkasteltaessa perustutkintojen suorittaneiden työllisten työnantajien toimialaa on majoitus- ja ravitsemistoimintaan sijoittunut 51 % myynti- ja asiakaspalvelun perustutkinnon suorittaneista, 37 % ruokapalvelun perustutkinnon suorittaneista, 32 % hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinnon suorittaneista ja 9 % koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinnon suorittaneista. Seuraavaksi suurimmat työllistäjät ovat kiinteistöala, tukkukauppa ja teollisuus. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan tutkinnon suorittaneista sijoittuu 23 % kiinteistöalalle, 18 % sosiaali- ja terveysalan sekä 8 % tukkukaupan työtehtäviin. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan perustutkinnon suorittaneiden työtehtävistä muilla aloilla ei ole täsmällistä tietoa. On todennäköistä, että esimerkiksi ruokapalvelun perustutkinnon ja hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinnon suorittaneet työskentelevät ruoan käsittelyyn tai valmistukseen liittyvissä tehtävissä myös muilla aloilla. Koti-, ja laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinnon suorittaneet työskentelevät todennäköisesti muilla aloilla koulutustaan vastaavissa tehtävissä. Kokonaisuudessaan voidaan sanoa, että koulutuksesta valmistuneet työllistyvät melko hyvin koulutustaan vastaaviin työtehtäviin. Alan ammatti- ja erikoisammattitutkinnon suorittaneet sijoittuivat lähes 70-prosenttisesti koulutustaan vastaaviin työtehtäviin. (TK 26.1.2001, työllisyystilastot.) Taulukossa 25 on esitetty työllisten työnantajan toimiala tutkinnoittain.

TAULUKKO 25. Vuosina 1997–1999 matkailu-, ravitsemis- ja talousalan perustutkinnon, suorittaneiden työllisten työnantajan toimiala esitettyinä prosentteina. Yhteensä-sarake sisältää perustutkintojen lisäksi myös koulutusalan ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot. Lähde: Tilastokeskus 26.1.2001, työllisyystilasto.

Tutkinto	Yhteensä		Maatalous		Teollisuus		Sähkö ja rakennus		Tukku- ja vähittäiskauppa		Majoitus- ja ravitsemistoiminta		Kuljetus		Kiinteistö		Rahoitus ja julkinen talous		Koulutus		Sosiaali- ja terveysala		Muut Tuntematon			
		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		
Perustutkinnot																										
Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinto	2 132	0,4	12		2		2		15		32		3		12		3		2		2		6		3	10
Myynti- ja asiakaspalvelun perustutkinto	706	0	6		0		0		15		51		4		13		2		1		2		2		2	4
Ruokapalvelun perustutkinto	3 353	0	12		2		2		14		37		4		9		3		3		3		7		2	7
Koti-, laitotalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinto	1 021	1	11		1		1		8		9		2		23		3		5		18		3		3	16
Tekstiilihuoltajan perustutkinto	39										10										10				80	
Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkinnot yhteensä	10 308	0,4	9		1		1		11		30		3		15		3		4		14		3		3	7

Jatko-opiskelu ja moninkertainen koulutus

Vuosina 1997–1999 toisen asteen matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen tutkinnon (perustutkinnot, ammatti- ja erikoisammattitutkinnot) suoritti 19 277 opiskelijaa, joista 16 % jatkoi opiskelua jossain oppilaitoksessa. Opistoasteen tutkintoa opiskeli 6 %, ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittajia oli 15 %. Yliopistossa opiskelua jatkoi alle yksi prosentti tutkinnon suorittaneista. Perustutkinnon aikaisemmin suorittaneista suoritti toisen perustutkinnon 62 %, joista samalla alalla 37 %. Kaksivuotisen perustutkinnon tutkinnon suorittaneilla on mahdollisuus opiskella 40 opintoviikon laajuiset opinnot ja suorittaa kolmevuotinen myynti- ja asiakaspalvelun tai ruokapalvelun perustutkinto. Sosiaali- ja terveysalalla opintoja jatkoi 15 %, kaupan- ja hallinnon alalla 10 %, koti- laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla 10 % ja elintarvikealalla 5 % opiskelijoista. (TK 27.2.2001.)

Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla vuosina 1997–1999 perustutkinnon suorittaneista opiskelijoista jatkoi opintojaan 24 % suorittaakseen uuden toisen asteen tutkinnon. Heistä sosiaali- ja terveysalalla jatkoi 45 % opiskelijoista, hotelli-, ravintola- ja suurtalousalalla 13 % opiskelijoista, kaupan ja hallinnon alalla 13 % sekä käsi- ja taideteollisuusalalla 3 %. Talouskoulun suorittaneista osa jatkaa opintojaan suorittaakseen koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinnon. (TK 27.2.2001). Taulukossa 26 on esitetty matkailu-, ravitsemis- ja talousalan perustutkinnon suorittaneiden ja kaikkien tutkinnon suorittaneiden jatko-opiskelu koulutusasteen mukaan vuosina 1997–1999.

Stenströmin (1997, 62–63) selvityksen mukaan matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijat korostivat jatko-opiskeluun hakeutumisen motiivina toiselle alalle hakeutumista.

TAULUKKO 26. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan vuosina 1997–1999 tutkinnon suorittaneiden jatko-opiskelu koulutusasteittain opiskelijamäärinä ja prosentteina. Lähde: Tilastokeskus 27.2.2001.

Opintoala	Tutkinnon suorittaneita	Opiskelee	Toinen aste	Opisto	Amk	Yliopisto	Muut
Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinto	5 438	1 431 (26 %)	1 034 (72 %)	54 (4 %)	120 (8 %)	9 (0,6 %)	214 (15 %)
Myynti- ja asiakaspalvelun perustutkinto	1 146	164 (14 %)	43 (26 %)	9 (5 %)	71 (43 %)	3 (1,8 %)	38 (23 %)
Ruokapalvelun perustutkinto	5 918	661 (11 %)	295 (44 %)	57 (9 %)	186 (28 %)	7 (1,0 %)	116 (18 %)
Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinto	2 684	648 (24 %)	446 (69 %)	43 (7 %)	46 (7 %)	6 (0,9 %)	107 (16 %)
Koko matkailu-, ravitsemis- ja suurtalousala yhteensä	19 277	3 063 (16 %)	1 900 (62 %)	170 (6 %)	449 (15 %)	29 (0,9 %)	515 (16 %)

Jatko-opinnoissa menestyminen

Ammattikorkeakouluissa (n = 15) arvioitiin opintosuoritusten perusteella asteikolla 1–6 matkailu-, ravitsemis- ja talousalan perustutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden opintomenestystä ammattikorkeakouluopinnoissa. Taulukosta 27 voidaan havaita, että ammatillinen osaaminen on perustutkinnon suorittaneilla opiskelijoilla melko hyvä ja osalla jopa erittäin hyvä. Sen sijaan teoreettisissa aineissa osaaminen on melko heikkoa, hyvä tason saavuttaa vain noin 7–10 % opiskelijoista. Oppimaan oppiminen, vuorovaikutustaidot, yhteistyötaidot ja arvo-osaaminen arvioitiin huomattavasti paremmiksi, ja näillä osaamisalueilla lähes viidesosa opiskelijoista saavutti erittäin hyvän tason. Heikointa opintomenestys on vieraiden kielten opinnoissa ja ruotsin kielessä. Äidinkielen osaaminen, opinnäytetyön tekeminen ja matematiikan osaaminen on melko heikkoa. Kokonaisuudessaan jatkoopinnoissa osaaminen arvioitiin tasolle 3 hieman heikko (40 % opiskelijoista) ja tasolle 4 hieman hyvä (40 % opiskelijoista). 13 % saavutti tason 5 melko hyvä ja 7 % tason 2 melko huono. Perustutkinnon suorittaneet opiskelijat olivat vastuuntuntoisia ammattikorkeakouluopinnoissaan, lähes kaksi kolmasosaa opiskelijoista sai hieman hyvän tai melko hyvän arvion vastuullisesta suhtautumisestaan opintoihinsa. (Marata, ammattikorkeakoulukysely 2000.)

TAULUKKO 27. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisen perustutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden opintomenestys ammattikorkeakoulussa. Lähde: Marata, Ammattikorkeakoulukysely 2000.

Opinnot	1 Erittäin heikko (%)	2 Melko heikko (%)	3 Hieman heikko (%)	4 Hieman hyvä (%)	5 Melko hyvä (%)	6 Erittäin hyvä (%)	Ka.
Kirjallinen viestintä	0	27	60	13	0	0	2,87
Opinnäytetyö	0	33	55	11	0	0	2,78
Ruotsinkieli	7	57	29	7	0	0	2,36
Englanti	0	36	57	7	0	0	2,71
Saksa	42	25	25	8	0	0	2,08
Ranska	37	36	18	9	0	0	2,09
Matematiikka	7	33	53	7	0	0	2,60
Fysiikka ja kemia	8	25	67	0	0	0	2,58
Ammatillinen osaaminen	0	0	13	13	67	7	4,67
Oppimaan oppiminen	0	7	50	38	7	0	3,42
Ongelmanratkaisu ja päätöksentekotaito	7	43	43	7	0	0	3,43
Vuorovaikutus.	0	8	15	46	16	15	4,1
Yhteistyötaito	0	0	7	64	7	21	4,42
Arvo-osaaminen	0	0	41	42	17	0	3,75
Vastuu opinnoista	0	0	33	53	14	0	3,80
Kansainvälisyysvaikutukset	7	22	50	7	7	7	3,07

Oppilaitosten johtoryhmän (n = 163) arvioimana noin 30 % ammatillisen perustutkinnon suorittaneista saavuttaa vieraiden kielten opinnoissa ammattikorkeakoulussa vaadittavan osaamistason. Matemaattisissa opinnoissa osaamistaso jää vieläkin alhaisemmaksi, ainoastaan noin neljäsosa opiskelijoista saavuttaa jatko-opinnoissa vaadittavan tason. Äidinkielessä ja kirjallisessa viestinnässä tilanne on johtoryhmän mielestä paljon huolestuttavampi, alle 10 %:lla on riittävä jatko-opintokelpoisuus äidinkielen osaamisessa ja kirjallisessa viestinnässä. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Ulkoisessa arvioinnissa koulutuksen järjestäjien, oppilaitoksen johdon, opettajien ja opinto-ohjaajien mielipiteet olivat hyvin yhteneväisiä opiskelijoiden työelämään ja jatko-opintoihin sijoittumisen suhteen. Opiskelijoille tehdään noin 6–12 kuukauden kuluttua valmistumisesta kysely, jolla selvitetään heidän senhetkistä tilannettaan. Ongelmana on, että vuoden kuluttua opiskelijoita on vaikea saavuttaa ja kyselyn vastausprosentit jäävät pieniksi. Systemaattista seurantajärjestelmää ei kuitenkaan ole rakennettu, vaikka tiedetään, että opiskelijoita ei kyselyllä tavoiteta.

Oppilaitoskyselyssä oppilaitoksen johtoryhmän vastausten (n = 150) perusteella oppilaitokset seuraavat opiskelijoiden työhön sijoittumista seuraavilla tavoilla:

– tekemällä kyselyn valmistumisvaiheessa	74 %
– tekemällä kyselyn vuosi valmistumisen jälkeen	8 %
– jollain muulla tavoin	8 %
– ei mitenkään	4 %.

Omalle alueelle tai lähiseudulle opiskelijoista sijoittuu johtoryhmän ja opettajien arvioinnin mukaan noin 20–65 % oppilaitoksen sijainnista riippuen. Pääkaupunkiseudulla ja Etelä-Suomessa opiskelijoista työllistyi johtoryhmän mukaan 50–70 %, vaikka matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla pääkaupunkiseudulla on tosin aina töitä ja työpaikan saavat kaikki, jotka sitä haluavat. Pohjoisessa nuorten työllistyminen oli heikompaa, mutta sen sijaan oppisopimuskoulutuksen ja työvoimapolitiittisen tai lääninhallituksen rahoittaman koulutuksen suorittaneet työllistyivät niin pohjoisessa kuin muuallakin hyvin. Pohjoisen nuoret siirtyvät johtoryhmän ja opettajien tiedon mukaan yleensä etelän työmarkkinoille, lähtevät ulkomaille tai jatkavat opiskelua.

Oppilaitoksen johtoryhmiltä ulkoisessa arvioinnissa saadun tiedon mukaan opiskelijat sijoittuivat hotelli- ja ravintola-alalla pääosin määrä- ja osa-aikaisiin työsuhteisiin. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla on nykyisin erittäin hyvät työllistymismahdollisuudet. Aikuisopiskelijoista sijoittuu työhön 60–80 %. Baarimestarin erikoisammattitutkinnon tai laitoshuoltajan ammattitutkinnon suorittaneet sijoittuvat työhön lähes 100-prosenttisesti.

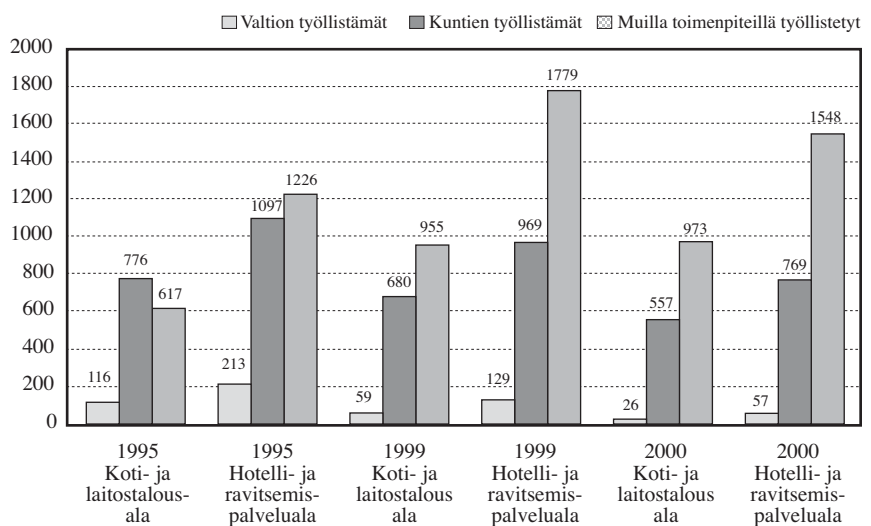
Opinto-ohjaajien mukaan noin 50–60 % perustutkintoa suorittavista opiskelijoista työllistyy, 20 % opiskelijoista jatkaa opintojaan, 10 % vaihtaa alaa ja 10 % jää työttömäksi. Opiskelijat itse olivat sitä mieltä, että on kokonaan itsestä kiinni, haluaako työllistyä, ja työtä on helppo saada.

Työllisyys ja työttömät

Suomen työllisen työvoiman kasvun on ennakoitu kohdistuvan tulevina vuosina aina vuoteen 2010 saakka pääasiassa Etelä- ja Länsi-Suomen lääneihin sekä Oulun lääneihin. Uusia työpaikkoja on laskettu syntyvän kaikkiaan lähes 170 000. Tämä on 95 % Suomen työvoiman kysynnän kasvusta mainittuna ennustejaksone. (Alueellinen työllisyys 1999.) Työllistyminen tulee paranemaan isohkoissa kasvukeskuksissa, kuten Helsingissä, Turussa, Tampereella, Jyväskylässä, Oulussa ja Kuopiossa, sekä näiden lähiseuduilla. (Hyvinvointivaltio 2000-luvun kynnyksellä 1999.)

Maakunnittain tarkasteltuna työllisyys on parantunut lähes kaikissa maakunnissa 1990-luvun lopulla. Suhteellisesti eniten työllisyys on parantunut Keski-Pohjanmaalla. Myös muissa maakunnissa, kuten Päijät-Hämeessä, Kanta-Hämeessä, Kymenlaaksossa, Etelä-Karjalassa, Etelä-Savossa ja Lapissa, työllisyys on parantunut yli 10 prosenttiyksikköä. (Työssäkäyntitilastot 1995 ja 1998, OPTI 12.2.2001.)

Vuodesta 1994 alkaen ollaan noudatettu nuoria koskevaa työllistymiseen aktivoiva työttömyysturvaa eli työmarkkinatukea. Työmarkkinatuen piiriin kuuluvat nuoret, joiden työssäoloehto ei täyty sekä pitkäaikaistyöttömät, jotka ovat pudonneet ansio- ja peruspäivärahalta. Aiempaa työttömyysturvaa pidettiin nuoria passivoivana. Muutos aiheutti myös koulutuspaikkojen lisäämistä. Vuosien 1996–1999 työllisyysohjelman mukaisesti ja opetusministeriön tekemien vuonna 1996 koulutuksen mitoittamista koskevien päätösten mukaan lisättiin tilapäisesti ammatillisen koulutuksen aloitus-



KUVIO 24.

Valtion, kuntien ja muilla palkkausperustein työllistetyt koti- ja laitostalousalan sekä hotelli- ja ravitsemisalan toisen asteen ammatillisen koulutuksen saaneet vuonna 1995 ja 1999–2000. Lähde: Työnvälitystilastot huhtikuun lopun tilanne, työministeriö, 1995, 1999–2000.

paikkoja. Työmarkkinatuesta annetun lain (L 665/1996) muuttamista sovelletaan 18–24-vuotiaisiin.

Työssäkäyntitilastoista on nähtävissä työllisyyden paranemiskehitystä. Työtön pyritään ohjaamaan avoimeen työpaikkaan ilman työllistämistukea tai työtön ohjataan työnsaantia edistävään koulutukseen. Työvoimatoimisto voi myöntää työnantajalle työllistämistukea, mikäli muilla toimenpiteillä ei onnistuta työllistämään työtöntä.

Kuviossa 24 on esitetty valtion, kuntien ja muilla palkkausperusteilla työllistetyt koti-, laitos- ja puhdistuspalvelualan sekä hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan toisen asteen ammatillisen koulutuksen saaneet vuosina 1995 sekä 1999–2000.

Aution ym. (1999) mukaan **ravintolapalvelutyössä** toimivien määrä vuonna 1995 oli yhteensä noin 73 000. Määrän ennakoidaan kasvavan vuoteen 2010 mennessä. Ammattiryhmän työllisten määrän oletetaan kasvavan noin prosentin vuodessa. Ravintolapalvelutyössä toimivia oli 3,8 % kaikista työllisistä vuonna 1995. Vuonna 2010 osuuden oletetaan olevan lähes sama. Kaupan toimialalla ennakoidaan ravintolapalvelutyötä tekevien määrän kasvavan ennustejaksolla. Vuoteen 2010 mennessä tarvitaan noin 39 500 uutta työntekijää. (Autio ym. 1999, 142.)

Matkapalvelutyön ammatit (matkailualan toimihenkilöt, rahti- ja liikennevirikailijat, sekä tie- ja raitioliikenteen palvelijat, lentoemännät yms.) työssä toimivien määrä vuonna 1995 oli noin 10 000. Matkapalvelutyössä työskenteli 0,5 % kaikista työllisistä vuonna 1995. Määrän ennakoidaan kasvavan vuoteen 2010 saakka, ja työllisten määrä lisääntyy yli 2 %:lla vuodessa. Vuoteen 2010 mennessä tarvitaan noin 6 900 uutta työntekijää. (Mts. 146.)

Kotitalouspalvelujen toimiala sisältää kodin-, vanhusten- ja lastenhoito- palvelut ja siivouspalvelut. Toimialan työllisten määrän oletetaan kasvavan ennustejaksolla muun muassa väestön ikääntymisen ja talouden tilan parantumisen takia, ja siksi ammattikoulutetun työvoiman tarve lisääntyy. (Mts. 71.)

Siivoustyössä toimivien työllisten määrä vuonna 1995 oli 51 000. Määrän oletetaan vähenevän vajaan prosentin verran vuosittain. Siivoustyössä työskentelevien osuus kaikista työllisistä vuonna 1995 oli 2,6 %. Vuoteen 2010 mennessä osuus laskee 2,1 %:iin. Lähes kolmanneksen siivoustyössä toimivista ennakoidaan sijoittuvan puhtaanapidon toimialalle vuonna 2010. Seuraavaksi eniten työllistävät rahoitus-, vakuutus-, kiinteistö- ja liike-elämää palveleva toiminta sekä terveydenhuolto. Vuoteen 2010 mennessä tarvitaan noin 28 000 uutta työntekijää. **Pesula- ja muussa palvelutyössä** toimivan työvoiman määrä vuonna 1995 oli lähes 7 800. Määrän oletetaan kasvavan noin prosentin vuodessa. Pesula- ja muussa palvelutyössä työskentelevien osuus kaikista työllisistä vuonna 1995 oli 0,4 %. Ennustejaksolla osuus pysyy lähes samana, ammattiryhmän työllisten ennakoidaan sijoittuvan vuonna 2010 kotitalouksien käyttämiin palveluihin. Vuoteen 2010 mennessä alalla arvioidaan olevan 4 300 uutta työntekijää. (Mts. 136–141.)

Kiinteistötyössä toimivien määrä vuonna 1995 oli noin 29 900 työntekijää. Ammattiryhmässä toimivien määrän ennakoitaan edelleen vähenevän jonkin verran vuoteen 2010 mennessä. Kiinteistötyössä työskentelevien osuus kaikista työllisistä oli 1,6 % vuonna 1995. Vuonna 2010 osuuden ennakoitaan olevan 1,4 %. Vuoteen 2010 mennessä tarvitaan 15 500 uutta työntekijää. (Mts. 135.)

5.7

KOULUTUKSEN VASTAAVUUS TYÖELÄMÄN TARPEISIIN

Oulun ja Etelä-Suomen ja Itä-Suomen lääneissä näytti koulutuksen ja työelämän tarpeiden vastaavuus hieman paremmalta kuin Länsi-Suomen ja Lapin läänissä. EU-tukialueista EU0-alue tuntui vastaavan hieman paremmin työelämän tarpeeseen kuin muut alueet. Taantuvalla teollisuusalueella EU2 koulutuksen ja työelämän vastaavuus oli hieman heikompa kuin muilla alueilla. Kaupunkien oppilaitoksissa koulutus tuntui vastaavan paremmin työelämän tarpeeseen kuin taajamien oppilaitoksissa. Kieliryhmien välillä ei ole eroa, vaikka ruotsinkielinen koulutus näyttää hieman paremmin vastaavan työelämän tarpeeseen. Suurissa oppilaitoksissa koulutus tuntuu vastaavan hieman paremmin työelämän tarpeeseen kuin keskisuurissa. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Oppilaitoskyselyssä 40 % (n = 183) oppilaitoksista pyrki vastaamaan työelämän tarpeeseen opetuksen sisällöllisten muutosten avulla. 30 % oppilaitoksista vastaa työelämän tarpeeseen opetusjärjestelyjen, opetusmenetelmien ja oppilaitosyhteistyön avulla. Muita vastauksia olivat valinnaisuus, aikuiskoulutus ja ammattitutkinnot, hyvä reagointikyky, koulutusmäärien muutokset, nopeus ja joustavuus. Lähes 10 % oppilaitoksista ilmoitti, että muutoksia on tehty, mutta ne eivät vielä näy käytännön toiminnassa. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Työelämän edustajien näkemys koulutuksen ja työelämän tarpeiden vastaavuudesta haastattelujen pohjalta perustui ainakin osittain siihen käsitykseen, mikä välittyy harjoittelijoiden ja työssäoppijoiden osaamisen kautta. Yleinen näkemys oli, että sekä sisällöllisesti että rakenteellisesti koulutus pääosiltaan vastaa työelämän tarpeita ja uudistusten myötä ollaan menossa entistä parempaan suuntaan. Toisaalta oppilaitosten välillä on suuria eroja. Useiden vastaajien mielestä suunnittelussa on nyt kuunneltu työelämän edustajia.

Oppilaitosten ulkoisessa arvioinnissa koulutuksen järjestäjien mukaan aikuiskoulutuksen suhde työelämään on välittömämpi ja kanssakäyminen työelämän edustajien kanssa on joustavampaa ja yleisempää kuin nuorisosteella. Työelämän edustajien haastattelujen avulla pyritään selvittämään koulutuksen sisältöjä, niin että ne mahdollisimman hyvin vastaavat työelämän tarvetta. Työelämän koulutustarpeen kartoittamisessa neuvottelukunnan aktiivinen rooli ja hyvät yrityskontaktit ovat järjestäjien mielestä tär-

keitä. Joissakin oppilaitoksissa on tehty systemaattisesti työelämän haastatteluja, joiden avulla on pyritty kartoittamaan koulutuksen sisältöjä ja ajankohtia. Seuraavana työelämän edustajien mielipiteitä koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta:

“Työelämän mielestä tarjonta vastaa tarvetta, sisällöllisesti pitäisi painottaa erityisruokavaliioihin ja dieettikokkikoulutukseen, kasvisruokakursseihin ja omavalvontaan. Osaavista esimiestäitaisista työntekijöistä on puutetta, ei huipputyypeistä. Tietotekniikka ja uudet välineet lisäävät koulutustarvetta. Palvelualojen sivistystasoa pitää nostaa. Esimiesten koulutustaso on alhainen, koko alan koulutustason nostaminen on tärkeää, neuvottelukunnan kautta voi vaikuttaa. Työelämä tarvitsee säännöllisiä perustaidot omaavia ihmisiä, työelämä opettaa itse, jos asenteet ovat oikeita.”

Oppilaitokset (n = 143) pitivät keskeisinä työelämän tarpeissa tapahtuneina muutoksina

- 1 laaja-alaisuuden lisääntymistä
- 2 alan kasvamista ja painotusalueiden muuttumista
- 3 asiakaslähtöisen palvelutoiminnan lisääntymistä
- 4 erityisosaamisen lisääntymistä ja osittain myös yksipuolisuuden lisääntymistä
- 5 kielitaidon ja kansainvälisyyden lisääntymistä
- 6 yhteistoiminnallisuuden lisääntymistä. (Marata, oppilaitoskysely 1999.)

5.8

YHTEENVETO

Alueellisesti matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen saatavuus on hyvä. Oppilaitosverkko kattaa koko maan. Koulutuksen järjestäminen on selkeästi painottunut Etelä- ja Länsi-Suomen lääneihin. Alan ammatillisen koulutuksen nuorten ja aikuisten aloituspaikoista lähes kaksi kolmasosaa on näissä lääneissä, mikä palvelee hyvin myös elinkeinoelämän tarpeita. Suomen työllisen työvoiman kasvun on ennakoitu kohdistuvan tulevana vuosina pääasiassa näihin lääneihin, ja työllistyminen isoissa kasvukeskuksissa, kuten Helsingissä, Turussa, Tampereella, Jyväskylässä Oulussa ja Kuopiossa, ja näiden lähiseuduilla on parempaa kuin muualla. Tosin palvelualoilla ammattitaitoisen työvoiman saanti on vaikeutunut kaikkialla maassa. Työvoimapula-ammattiteja ovat etenkin siivoojat ja hotelli- ja ravintolahenkilöstö. Pääkaupunkiseudun palveluyrityksillä on vaikeuksia henkilöstön rekrytoinnissa. Myös Keski- ja Pohjois-Suomessa palvelualojen yrittäjät ovat kohdanneet rekrytointiongelmia.

Oppilaitosverkon kehittyminen on tapahtunut valtioneuvoston asettamien tavoitteiden mukaisesti. Alan koulusta järjestävät oppilaitokset ovat yhdistyneet ja oppilaitosten määrä on vähentynyt niin, että vuonna 2000 alan ammatillista peruskoulutusta järjesti 139 oppilaitosta. Koulutuksen järjes-

täjien lukumäärä oli 110. Toisaalta koulutusyksiköiden tai opetuspisteiden lukumäärässä ei ole tapahtunut oleellista muutosta 1990-luvun puolivälin jälkeen. Joillakin paikkakunnilla on edelleenkin alalla päällekkäistä koulutusta.

Alan koulutusta järjestävistä oppilaitoksista yksialaisia on viisi ja 134 on monialaisia oppilaitoksia. Näiden lisäksi 29 aikuiskoulutuskeskusta järjesti alan koulutusta. Vasta pidemmän aikavälin seurannalla pystytään sanomaan, mitä todellisia seurauksia ja vaikutuksia määrällisen säätelyn muutos on tuonut.

Tutkintoon johtavan ammatillisen peruskoulutuksen aloituspaikkojen määrä on hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan koulutuksessa ollut koko 1990-luvun ajan noin 6 000 aloituspaikkaa lukuun ottamatta vuotta 1998, jolloin aloituspaikkoja oli 6 900. Aloituspaikat ovat täyttyneet hyvin, opintoalalle on ollut paljon hakijoita. Vaikka vuonna 1999 aloituspaikkojen määrää vähennettiin 15 %:lla, aloitti koulutuksen sama määrä opiskelijoita kuin vuonna 1998, eli lähes 1 000 opiskelijaa enemmän kuin aloituspaikkoja oli tarjolla. Alan peruskoulutus pysytään turvaamaan noin 7 000 aloituspaikalla tulevaisuudessa, joten aloituspaikkamäärää voidaan pitää sopivana ja tarvetta vastaavana. Nämä 7 000 aloituspaikkaa sisältävät uusien vuonna 2000 aloitettujen tutkintojen mukaisesti matkailualan, cateringalan sekä hotelli- ja ravintola-alan peruskoulutuksen.

Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan koulutuksessa opiskelijamäärät ovat jo 1980-luvun lopulta lähtien pienentyneet. Tutkintoon johtavan ammatillisen peruskoulutuksen aloituspaikkojen määrä on 1990-luvulla on ollut noin 1 900 aloituspaikkaa/vuosi. Alan koulutuksen ongelmana on koko 1990-luvun aikana ollut vähäinen opiskelijoiden määrä, nuoret eivät ole hakeutuneet riittävästi alan koulutukseen. Aloituspaikkojen määrää ei kuitenkaan ole vähennetty, vaikka 20 % aloituspaikoista on jäänyt täyttymättä. Vuonna 1999 ammatillisessa peruskoulutuksessa aloituspaikkoja vähennettiin 15 %:lla, mutta edelleenkin lähes neljäsosa aloituspaikoista jäi täyttymättä. Toimialoista etenkin siivoustyössä on pitkään ollut pulaa ammattitaitoisesta työvoimasta, joten aloituspaikkojen laskennallinen tarve on selvästi suurempi kuin tarjonta. Tarvetta kasvattaa myös siivoustyötä tekevien korkea ikä, siivoustyötä tekevät ovat selvästi muissa ammatissa toimivia vanhempia. Ammatillisen peruskoulutuksen aloituspaikkojen lisääminen ei todennäköisesti auta turvaamaan koulutetun työvoiman tarjontaa, joten koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelun opintoalalla on pohdittava muita ratkaisuja. Toimialalla ammattitaito hankitaan erilaisilla lyhytkestoisilla koulutuksilla, joten koulutusta olisi hyvä suunnata enemmän aikuiskoulutukseen ja oppisopimuskoulutukseen. Työelämän mielestä oppilaitokset eivät tiedota riittävästi koulutustarjonnastaan.

Arvioinnissa tarkasteltiin myös kotitalousopetuksen talouskoulujen määrällistä mitoittamista, koska ne liittyvät kiinteästi koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan koulutukseen. Talouskoulun opetukseen osallistuneiden opiskelijoiden määrä on koti- ja laitostalousalan oppilaitoksissa vuositasolla

lähes yhtä suuri kuin ammatillista peruskoulutusta suorittavien opiskelijoiden määrä. Talouskoulun opetuksen aloituspaikkojen määrä on 1990-luvun loppupuolella ollut yli 3 000 aloituspaikkaa/vuosi ja opetukseen osallistuneiden määrä on ollut noin 2 000, joten talouskoulussa noin joka kolmas aloituspaikka on jäänyt täyttymättä. Vuonna 1999 aloituspaikkojen määrää vähennettiin 8 %:lla. Aloituspaikoista jäi edelleen täyttymättä 33 %. Ennen toisen asteen koulutuksen uudistusta useat sosiaali- ja terveysalan koulutukseen pyrkivistä suorittivat ensin talouskoulun, koska he olivat liian nuoria pyrkimään suoraan sosiaali- ja terveysalan koulutukseen. Toisen asteen koulutuksen uudistuksessa myös sosiaali- ja terveysalan koulutukseen on voinut pyrkiä suoraan peruskoulusta, joten talouskoulun rooli ei enää palvele tässä tarkoituksessa. Vaikka talouskoulun tehtävänä on antaa opiskelijoille valmiuksia omassa elämässään selviytymiseen ja nykyaikana sillä näyttäisi olevan sosiaalinen tilaus, puuttuvat talouskouluopetuksen tulevaisuuden mahdollisuuksien ja haasteiden selkeät linjaukset. Talouskoulun ohjeen tarkistaminen ja ajantasaistaminen ammatilliseen koulutukseen sopivaksi moduuliksi ja talouskoulujen profiloituminen takaisi varmemmin tasaisen opiskelijavirran. Talouskouluopetusta ei tämän arvioinnin yhteydessä arvioitu.

Koulutustarpeen systemaattinen ennakointi ei ollut vielä kaikissa oppilaitoksissa käynnistynyt arviointiajankohtana. Koulutuksen järjestäjillä on uuden lainsäädännön mukaisesti velvollisuus seurata ja arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta, ennakoida koulutustarvetta sekä osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Erilaisia järjestelmiä oltiin suunnittelemassa ja kehittämässä. Pääasiassa järjestäjät seuraavat hakeneiden ja aloittaneiden opiskelijoiden suhdetta, keskeyttämislukuja, sekä opiskelijoiden työhön sijoittumisen lukuja. Lisäksi hyödynnetään Tilastokeskuksen, TE-keskuksen, maakuntaliittojen, ympäristötutkimuksen, työvoimatoimiston, Opetushallituksen jne. alueellisia ja valtakunnallisia kartoituksia. Kolmasosa oppilaitoksista jätti vastaamatta koulutustarpeen ennakointia koskevaan kysymykseen. Vain muutamassa tapauksessa oppilaitoksen ulkopuolinen taho oli arvioinut oppilaitoksen toimintaa. Koulutuksen järjestäjien mukaan (n = 146) ainoastaan neljäsosa oli tehnyt selvitysten pohjalta muutoksia koulutusmääriin, kolmasosa oli muuttanut opetuksen sisältöjä ja viidesosa oli muuttanut opetusjärjestelyjä selvitysten pohjalta.

Entisten perustutkintojen muuttaminen uusiksi perustutkinnoiksi ja koulutusohjelmiksi edellyttää valtakunnallisten ja oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteiden mukaista opetuksen sisällön toteuttamista, joten myös opetus tulee muuttaa tutkinnon perusteita vastaavaksi. Opettajien tulee vastata aloille erityisen osaamisen opetuksen toteuttamisesta. Koulutuksen järjestäjällä ja oppilaitoksen johdolla on tärkeä vastuu varmistamassa koulutusohjelmien ajantasaisen ja tasokkaan opetuksen toteutumisen ja toimivien opetusmenetelmien valinnan laadukkaan oppimisen takaamiseksi.

Opiskelijoiden opiskelun keskeyttämisestä ei monellakaan järjestäjällä ja oppilaitoksella ollut tarkkoja tilastoja. Suurimmat keskeyttämisen syyt olivat oppilaitoskyselyn mukaan opiskelijoiden siirtyminen toiselle alalle eli koulutuksen väärä valinta (22 %), motivaation puute (21 %) ja henkilökohtaiset syyt (11 %). Keskeyttämisprosentit vaihtelivat oppilaitosten antaman ilmoituksen mukaan 10–15 %, mutta joissakin oppilaitoksissa keskeyttäminen näytti olevan jopa 20–30 %:n luokkaa. Oppilaitoksissa ennakoivien toimenpiteiden tekeminen keskeyttämisen ehkäisemiseksi ei ole vielä riittävän systemaattista.

Koulutusosalalla sukupuolten tasa-arvon tavoitteeseen päästiin hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan opintoalalla, jossa 70 % on naisopiskelijoita. Sen sijaan valtioneuvoston edellyttämä tavoite 30 %:n vähemmistösukupuolesta jää toteutumatta koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan opintoalalla, jossa naisopiskelijoita on 92 %.

Opiskelijat sijoittuvat hyvin työelämään. Koulutusalan perustutkinnon vuosina 1997–1999 suorittaneista sijoittui Tilastokeskuksen tietojen mukaan työelämään yli puolet, työttömiä oli viidennes ja opiskelua jatkoi noin neljäsosa perustutkinnon suorittaneista. Varusmiespalvelua suorittamaan, eläkkeelle tai kotiin siirtyi 11 %. Parhaiten työelämään sijoittuivat myynti- ja asiakaspalvelun perustutkinnon suorittaneet, joista 62 % oli työelämässä. Ruokapalvelun perustutkinnon suorittaneista yli 57 % oli työssä. Kaksivuotiseen koulutukseen osallistuneista hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinnon suorittaneista työllistyi 39 % ja koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinnon suorittaneista työllistyi 38 %. Työttömyys oli suurin kaksivuotisen tutkinnon suorittaneilla, joista joka neljäs oli työtön. Sen sijaan kolmevuotisen tutkinnon suorittaneista vain joka viides oli työtön. Opiskeluaan jatkoivat ahkerammin kaksivuotisen perustutkinnon suorittaneet, joista joka neljäs jatkoi opiskelua joko samalla tai jollain muulla alalla. Ruokapalvelun perustutkinnon suorittaneista 11 % ja myynti- ja asiakaspalvelun perustutkinnon suorittaneista 14 % jatkoi opintojaan. Kolmevuotinen tutkinto näyttää takaavan paremmin opiskelijan työllistymisen.

Tarkasteltaessa perustutkinnon suorittaneiden toimialaa on majoitus- ja ravitsemistoimintaan sijoittunut lähinnä hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan tutkinnon suorittaneita (hotelli-, ravintola- ja suurtalousala 32 %, ruokapalvelu 37 %, myynti- ja asiakaspalvelu 51 %). Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan tutkinnon suorittaneista 9 % sijoittuu majoitus- ja ravitsemistoimintaan, ja he sijoittuvat pääasiassa kiinteistöalalle (23 %), sosiaali- ja terveysalalle (18 %), teollisuuteen (11 %) ja tukkukauppaan (8 %). Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan koulutuksen suorittaneista sijoittuu tukkukauppaan 15 % ja teollisuuteen 12 % kiinteistöalalle 12 %. Sosiaali- ja terveysalalle sijoittuu huomattavasti vähemmän eli noin 6 % tutkinnon suorittajista, myynti- ja asiakaspalvelun perustutkinnon suorittaneista ainoastaan 2 % on työllistynyt sosiaali- ja terveysalalle. Tilastokeskuksen rekistereistä ei ilmene, tekevätkö matkailu-, ravitsemis- ja talous-

alan tutkinnon suorittaneet työntekijät muilla aloilla omaa koulutustaan vastaavia työtehtäviä. Kuitenkin on todennäköistä olettaa, että esimerkiksi tukku- ja vähittäiskaupassa alan koulutuksen saaneet tekevät ruoanvalmistukseen tai raaka-aineiden käsittelyyn liittyviä työtehtäviä, ja esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla he työskentelevät sairaalan keittiössä ja teollisuudessa ovat elintarviketeollisuuden työtehtävissä.

6

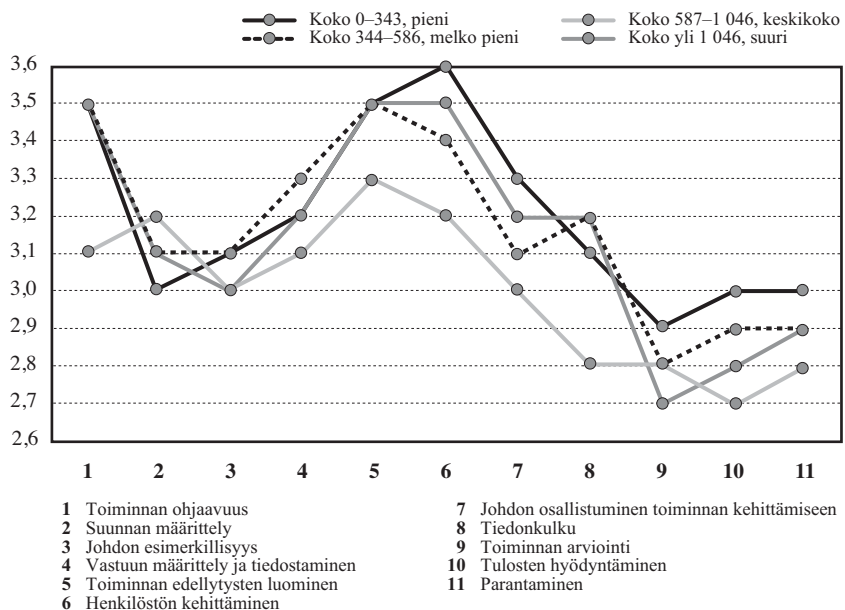
OPPILAITOSTEN TOIMINTA

Tässä luvussa arvioidaan oppilaitosten toimintaa. Arvioinnin tulokset perustuvat yksiköiden itsearviointeihin, ulkoiseen arviointiin, työelämän haastatteluihin, opetussuunnitelma-analyysiin sekä taustakyselyihin, joihin vastasivat koulutuksen järjestäjät, oppilaitosten johto, opettajat sekä opiskelijat. Luvussa arvioidaan oppilaitosten johtamista, ilmapiiriä, henkilöstön kehittämistä, opettajaresurseja, opetussuunnitelman ohjaavuutta, opetusjärjestelyjä, oppilaitosten välistä yhteistyötä sekä oppilaitosten ja työelämän välistä yhteistyötä. Koska arviointiaineistoa oli runsaasti, tiivistettiin taustakyselyjen ja itsearvioinnin aineistoa indikaattoreiksi. Tässä luvussa indikaattorien eroja raportoidaan taustamuuttujiin nähden, jos ero on tilastollisesti merkitsevä.

6.1

JOHTAMINEN JA STRATEGINEN SUUNNITTELU

Arviointitiedon perusteella voidaan todeta, että koulutusyksiköissä johtaminen toteutuu henkilöstölähtöisesti. Johto antaa hyvät edellytykset toiminnan kehittämiseksi ja ohjaamiselle. Itsearvioinnissa johtajuuden arviointialueella annettiin parhaimmat arviot koulutusyksiköissä henkilöstön kehittämisessä.



KUVIO 25.

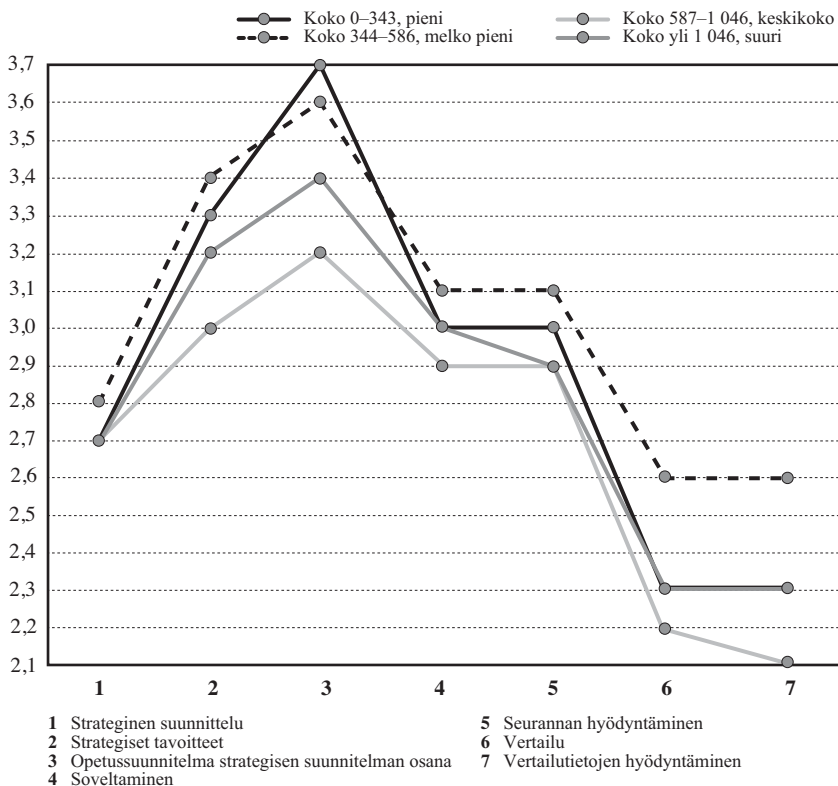
Johtajuus eri kokoisissa oppilaitoksissa.

Lähde: Marata oppilaitosten itsearviointi 1999.

Kuviossa 25 on esitetty itsearvioinnin johtajuuden arviointialueen tulokset erikokoisissa oppilaitoksissa. Oppilaitoksen koko on määritelty koulutusalojen opiskelijamäärän mukaisesti ja ryhmitelty neljään tasasuuruiseen ryhmään.

Kieliryhmän mukaan tarkasteltuna johtaminen näytti ruotsinkielistä opetusta antavissa oppilaitoksissa olevan hieman tehokkaampaa kuin suomenkielisissä oppilaitoksissa. Oppilaitoksen koon mukaan tarkasteltuna johtaminen oli pienissä oppilaitoksissa hieman muita oppilaitoksia parempaa.

Koulutusyksiköiden tekemissä itsearviointiraporteissa oli havaittavissa, että täsmällisten ja mitattavissa olevien tavoitteiden asettamisessa oli oppilaitoksilla vielä paljon kehittämistä. Tavoitteita ei ollut määritelty tarkasti, ja asetetut tavoitteet olivat usein yleisiä ajan retoriikassa liikkuvia ajatuksia. Oppilaitoskyselyn vastausten (n = 177) perusteella puolet koulutusallalle asetetuista tulostavoitteista koski taloudellisia tavoitteita, laadullisia opetusta ja työelämää koskevia tavoitteita oli 25 %, määrällisiä tavoitteita oli 20 % ja vastaajista 5 % ilmoitti, että heille ei ole asetettu minkäänlaisia tulostavoitteita. Koulutusyksikkökohtaisissa itsearvioinnin tuloksissa koulutusyksikön toiminnalle asetetut strategiset tavoitteet olivat toteutuneet parhaiten pienissä ja suurissa oppilaitoksissa ja heikoiten keskisuurissa oppilaitoksissa.



KUVIO 26. Strateginen suunnittelu erikokoisissa oppilaitoksissa.
Lähde: Marata oppilaitosten itsearviointi 1999.

Läänien, EU-tukialueiden ja kuntaryhmän mukaan strategisen suunnittelun tehokkuudessa ei ollut merkittävää eroa oppilaitosten välillä. Kieliryhmän mukaan tarkasteltuna strateginen suunnittelu oli hieman tehokkaampaa suomenkielistä opetusta antavissa oppilaitoksissa kuin ruotsinkielistä opetusta antavissa oppilaitoksissa. Suurissa oppilaitoksissa strateginen suunnittelu oli tehokkaampaa kuin muissa oppilaitoksissa.

Koulutuksen järjestäjien (n = 146) mielestä keskeiset strategioiden kehittämistarpeet matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksessa olivat:

- | | |
|--|------|
| 1 opetussuunnitelman ja opetusjärjestelyjen kehittäminen | 18 % |
| 2 työelämäyhteydet ja työssäoppimisen kehittäminen | 17 % |
| 3 laadun kehittäminen | 15 % |
| 4 henkilöstön kehittäminen | 11 % |
| 5 oppilaitosverkostojen kehittäminen | 11 % |

(Maratan järjestäjäkysely 1999.)

Arviointiajankohtana koulutusyksiköissä oli parhaillaan menossa uusien opetussuunnitelmien laatimistyö ja työssäoppimisen tavoitteiden suunnittelu, joten ei ole yllättävää, että koulutusyksiköiden kehittämiskohteiksi nousivat juuri edellä mainitut asiat.

Tärkeimpänä koulutusyksikön kehittämistarpeena (n = 469 vastausta) johto piti työssäoppimista ja oppilaitoksen työelämäyhteyksiä (25 % vastauksista). Viidesosa vastauksista koski opetuksen kehittämistä ja oppimistavoitteiden selkiyttämistä, opetusjärjestelyjä ja yksilöllisyyden huomioimista koski 10 % vastauksista. Muita tärkeitä mainittuja kehittämistarpeita olivat aikuiskoulutuksen organisoiminen, oppilaitosten välinen yhteistyö, kansainvälisyyteen panostaminen, henkilöstön kehittäminen, moduuliopetuksen kehittäminen, verkottuminen, koulutuksen laatutekijät sekä profiloituminen. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan oppilaitosten toiminta SWOT-analyysillä arvioituina

Kaikkiaan 139 koulutusyksikön johto arvioi SWOT-analyysillä yksikkönsä toiminnan nykytilannetta ja tulevaisuutta. Oppilaitosten yhdistymisen vuoksi tilanne oli joissakin koulutusyksiköissä vielä selkiintymätön. Keskeisinä vahvuuksina pidettiin opettajien ammattitaitoa, hyviä opiskelijoita, toimivia tiloja ja laitteita sekä hyviä ja ajantasaisia työelämän yhteyksiä. Heikkoutena pidettiin koulutusalan huonoa vetovoimaisuutta, opettajien ammattitaidottomuutta, puutteellisia tiloja, laitteita ja välineitä sekä opiskelijoiden heterogeenisuutta. Myös työelämä- ja oppilaitosyhteistyön puute koettiin heikkoutena. Opetusjärjestelyjen joustamattomuus, koulutusjärjestelmän jähmeys ja opetussuunnitelmien jatkuva muuttaminen sekä opettajien ikärakenne mainittiin. Samat asiat nousevat esille toisissa koulutusyksiköissä vahvuuksina, ja toisissa ne koetaan heikkoutena.

Keskeisinä mahdollisuuksina koulutusyksiköt pitivät työelämänyhteistyötä, koulutusyksikön sijaintia ja imagoa sekä matkailualan ja kokkikoulutuksen vetovoimaisuutta. Myös oppilaitoksen monialaisuus sekä aikuis- ja oppisopimuskoulutus ja koulutustarpeeseen vastaaminen sekä opettajien ammattitaito olivat mahdollisuuksia. Yksiköiden edustajat näkivät suurimpana uhkatekijänä oppilaiden vähyden. Ikäluokkien pienentyminen on jo nyt vaikuttanut erityisesti koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan koulutukseen hakeutumiseen, ja tämän lisäksi myös kilpailun kiristyminen ja koulutuksen ylitarjonta aiheuttaa pelkoa, että läheskään kaikille aloituspaikoille ei saada opiskelijoita. Myös taloudellisiin voimavaroihin liittyvät seikat, alan huono arvostus ja työpaikkojen alueellinen vähyys nostettiin esille uhkatekijöinä.

TAULUKKO 28. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan SWOT-analyysi oppilaitosten (n = 139) johdon arvioimana. Lähde: Marata oppilaitoskysely 1999.

Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	Yht. vastauksia	SWOT kevät 1999	Yht. vastauksia
Vahvuudet (n = 410 vastausta)		Heikkoudet (n = 289 vastausta)	
Opettajien ammattitaito	86	Oppilaitoksen vetovoimaisuuden puute	39
Fyysinen ympäristö, tilat ja laitteet	62	Puutteelliset tilat, laitteet ja välineet	39
Työelämän yhteydet	53	Huono sijainti	26
Henkilöstön kehittyminen ja innovatiivisuus	37	Opettajien ammattitaidottomuus	30
Opetusjärjestelyihin liittyvät seikat	34	Opiskelijoiden heterogeenisuus	24
Koulutustarjonta	30	Resurssien vähyys	21
Toimiva organisaatio, ilmapiiri	16	Suunnittelun ja kehittämisen puute	12
Hyvät opiskelijat	16	Työelämäyhteistyön puute	11
Joustavuus	16	Oppilaitosyhteistyön puute	11
Sijainti	11	Opetusjärjestelyjen joustamattomuus	11
Oppilaitoksen imago	11	Koulutustarjonnan jähmeys	11
Mahdollisuudet (n = 255 vastausta)		Uhat (n = 343 vastausta)	
Työelämäyhteistyö	32	Opiskelijoiden vähyys	
Oppilaitoksen sijainti ja imago	28	(ikäluokkien pienentyminen)	55
Matkailualan ja kokkikoulutuksen vetomaisuus	25	Kilpailu ja koulutuksen ylitarjonta	47
Oppilaitoksen monialaisuus	23	Taloudellisiin resursseihin liittyvät	29
Aikuiskoulutus ja oppisopimuskoulutus	22	Alan huono arvostus ja imago	26
Koulutustarpeeseen vastaamien	19	Työpaikkojen vähyys alueella	23
Opettajien ammattitaito	18	Opiskelijoiden heterogeenisuus ja uusavuttomuus	21
Alueellinen työvoimantarve	14	Opettajien ammattitaidottomuus	14
Elinkeinojen kansainvälisyys	14	Organisaation toimintatapa, asiakas-	
Organisaation toimintatapa	14	lähtöisyyden puute ja joustamattomuus	9

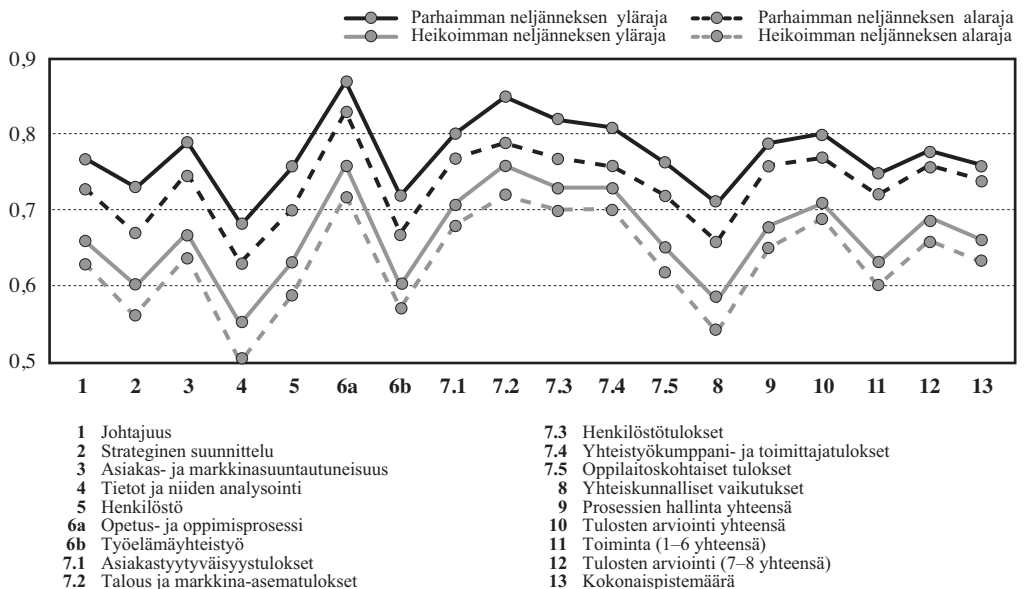
6.2

KOULUTUSYKSIKÖIDEN ITSEARVIOINTI

Kaikkia matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusyksiköitä pyydettiin suorittamaan itsearviointi syksyllä 1999. Itsearvioinnin palautti 90 % oppilaitoksista (n = 180 koulutusyksikköä). Itsearvioinnissa tilanne oppilaitoksissa oli hyvin kirjava, toiset oppilaitokset olivat jo useita vuosia systemaattisesti toteuttaneet laatujärjestelmää, toisissa oppilaitoksissa koulutusalan arviointia varten suoritettu itsearviointi oli oppilaitoksen ensimmäinen askel järjestelmälliseen laatuohjelmään. Näyttää siltä, että pitkään laatuohjelmää tehneissä oppilaitoksissa arviointi on huomattavasti kriittisempää kuin vasta itsearviointia ja laatuohjelmää aloittavissa oppilaitoksissa. Arviointialueina itsearvioinnissa oli Suomen Laaturikiteereissä esitetyt arviointialueet: johtajuus, strateginen suunnittelu, asiakas- ja markkinasuuntautuneisuus, tiedot ja niiden analysointi, henkilöstö, prosessien hallinta, toiminnan tulokset ja yhteiskunnalliset vaikutukset ja yhteiskunnalliset ja ympäristöä koskevat tulokset. Arviointialueet on selvitetty tarkemmin luvussa 3.3.4.

Parhaat arviot oppilaitokset antoivat arviointikohteelle opetus- ja oppimisprosessien hallinta, taloutta ja markkina-asemaa koskevat tulokset ja henkilöstöä koskevat tulokset. Kehittämiskohteita arviointiin olevan tiedot ja niiden analysointi, työelämäyhteistyö, strateginen suunnittelu ja yhteiskunnalliset vaikutukset arviointialueilla.

Kaikilla arviointialueilla näytti, että valtion omistamissa oppilaitoksissa toiminta on hieman tehokkaampaa kuin muissa oppilaitoksissa. Ainoastaan



KUVIO 27.

Oppilaitosten itsearvioinnin pohjalta saatu parhaimman ja heikoimman neljänneksen keskiarvon 99 %:n luottamusväli. Lähde: Marata itsearviointi 1999.

oppilaitoksen taloutta ja markkina-asemaa koskevalla arviointialueella yksityiset oppilaitokset näyttivät olevan hieman parempia. Valtion oppilaitoksia arvioinnissa oli mukana viisi, joista neljä oli erityisoppilaitoksia ja yksi oli erikoisoppilaitos.

Asiakas- ja markkinasuuntautuneisuudessa keskikokoiset oppilaitokset ovat hieman muita oppilaitoksia passiivisempia ja opiskelijat ovat hieman tyytymättömämpiä kuin muissa yksiköissä. Tiedot ja niiden analysointi -arviointialueella näyttää oppilaitoksen tietojen hallintajärjestelmä toimivan jonkin verran paremmin melko pienissä yksiköissä kuin muissa oppilaitoksissa. Henkilöstön arviointialueella keskisuurten oppilaitosten henkilöstö kehittää ja hyödyntää muita yksiköitä vähemmän omaa osaamistaan. Prosessien hallinta opetus- ja oppimisprosessin tarkastelussa -opetuksen tavoitteena olevat tulokset toteutuivat keskisuurissa oppilaitoksissa heikoimmin kuin muissa.

Toiminnan tulosten tarkastelussa ei asiakastyytyväisyyttä, oppilaitoksen talous- ja markkina-asemaa, yhteistyökumppaneita ja toimittajia koskevissa tuloksissa ollut eroa -yksiköiden koon välisessä tarkastelussa. Sen sijaan henkilöstöä koskevat tulokset eivät ole kehittyneet keskisuurissa oppilaitoksissa yhtä hyvin kuin muissa oppilaitoksissa. Oppilaitoskohtaisissa tuloksissa tulokset ovat paremmat suurissa yksiköissä kuin muissa yksiköissä. Yhteiskunnallisten vaikutusten tarkastelussa ei yksiköiden välillä ollut eroja.

Opintoalojen välisessä tarkastelussa näytti koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan (n = 63) koulutus saavan kaikilla arviointialueilla paremmat keskiarvot kuin hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan koulutus (n = 112). Yksiköt (n = 4), jotka olivat antaneet yhteisen molempia koulutusaloja koskevan raportin, saivat tässä tarkastelussa molempia opintoaloja alhaisemman keskiarvon. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan koulutuksessa asiakkaiden (opiskelijat ja työelämä) tarpeet otetaan selvästi paremmin huomioon koulutuspalvelujen tuottamisessa ja asiakkaiden tyytyväisyyttä kuvaavat tulokset olivat parempia.

Järjestäjät ilmoittivat arvioivansa oppilaitosten toimintaa laatujärjestelmällä. Järjestäjien mukaan laatutyöstä on se hyöty, että saadaan dokumentoitua, miten on toimittu. Laatutyö on kehittänyt koulutusta lisäämällä tietoisuutta vastuusta, ja laatutyö näkyy parhaiten käytännön tekemisenä. Laatuun sitoutuminen on helpottanut tiettyjä rutiineja, koska pelisäännöt ovat yhteiset. Laatutyö näkyy myös siinä, että opetus on systemaattista, turhat työt ovat jääneet pois ja työ on muuttunut tarkemmaksi, täsmällisyys on lisääntynyt, asiat sovitaan yhdessä ja järjestelmä on kaikkien tiedossa. Laatutyössä asetetaan selkeät tavoitteet ja kehitystä seurataan. Työelämän edustaja kertoi, että oppilaitoksen kanssa yhteistyö laatutyön ansiosta sujuu hyvin ja työelämä saa olla mukana parantamassa oppilaitoksen laatua. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Oppilaitoskulttuuri ja ilmapiiri

Pääosin ilmapiiri koulutusyksiköissä oli hyvä. Ilmapiirikartoituksia tehdään säännöllisesti ja ilmapiirin kehittymistä seurataan henkilöstötilinpäätöksen avulla. Joissain yksiköissä ilmapiirissä on paljon parantamista ja sisäinen henki on jämähtänyt, ja vaikka ilmapiirikartoitus on tehty useita kertoja, on kartoituksen hyödyntäminen jäänyt kesken. Johtoryhmien mukaan organisaatiomuutokseen henkilöstö on saanut koulutusta, mutta siitä huolimatta opettajat ovat huolestuneita omasta ja toistensa jaksamisesta ja organisaatiomuutokset ovat rasittaneet jokaista.

Koulutuksen järjestäjien haastattelujen mukaan ammattikorkeakoulun perustamiseen liittyvä kehittämistyö on leimannut viime vuosien aikana kuntayhtymien toimintaa ja toisen asteen koulutuksen kehittäminen on jäänyt vähemmälle. Tämä on vaikuttanut mm. opettajien työskentelyyn. Toiselle asteelle opettamaan jääneet opettajat ovat iäkkäämpiä, pitkään yksikössä työskennelleitä lehtoreita. Nuoremmat korkeakoulutetut opettajat ovat siirtyneet ammattikorkeakoulun opettajiksi. Tuntiopettajat pelkäävät opetustuntiansa vähenevän.

Ammatillisten opettajien mukaan joissakin oppilaitoksissa keskusteluyhteys johdon ja henkilöstön välillä toimii huonosti. Opettajien mielestä päätöksentekijät ovat liian kaukana ja tiedottaminen toimii kangerrellen. *“Johtaminen ja päätöksenteko kiertää milloin sisä-, milloin ulkoavaruudessa”*. Opettajien mukaan johtamiskulttuuri on ristiriitainen, hierarkkinen ja autoritäärinen, on ylijohto ja alatasolla itseohjautuvat tiimit. Kaikesta huolimatta opettajat kuitenkin pitivät ilmapiiriä hyvänä. Tekemistä on liikaa, aina on kiire, uudistamiseen ei riitä voimia, modulointi lisää kuormitusta ja vastuun siirtäminen alaspäin on lisännyt opettajien suunnittelu-tehtäviä. Opettajat ovat aika ajoin hyvin väsyneitä, ja väsymystä aiheuttavat kiireen lisäksi rauhattomat opiskelijat ja jatkuva muutos. Joidenkin mielestä opettajien kiire johtuu heikosta töiden organisoinnista ja järjestelyistä. Yhteistyötä tulisi kehittää edelleen, sillä pitkän tähtäimen suunnittelu, toiminnan tavoitteet, vastuualueet ja pelisäännöt eivät ole selkiintyneet toimijoille. Sekä suomenkieliset että ruotsinkieliset opettajat olivat huolestuneita siitä, että työ on muuttunut suunnitteluksi ja kehittämiseksi, opetukseen ja opiskelijoiden kohtaamiseen ei tahdo jäädä riittävästi aikaa. *“Yrkeslärarna var mycket trötta på att allt bara handlar om ekonomi, inget om pedagogik.”*

Opiskelijakyselyjen (n = 1 272) mukaan opiskelijat opiskelivat mielellään valitsemassaan oppilaitoksessa (90 %). Opiskelijat pitivät oppilaitoksen ilmapiiriä yleensä hyvänä, koulutusala arvostettiin ja se näkyi rentona ilmapiirinä ja ystävällisyytenä. Kouluun oli mukava tulla.

Kieliryhmien välisessä tarkastelussa ilmapiiri näytti olevan hieman myönteisempi ruotsinkielistä opetusta antavissa kouluissa kuin suomenkielistä opetusta antavissa oppilaitoksissa ja suurissa oppilaitoksissa hieman myönteisempi kuin muissa oppilaitoksissa.

Läänien välisessä tarkastelussa näytti, että Oulun läänissä opettajien yhteistyö on hieman avoimempaa kuin muissa lääneissä. Kaupunkien oppilaitoksissa opettajien välinen yhteistyö oli hieman avoimempaa kuin maaseudun oppilaitoksissa. Kieliryhmien välisessä tarkastelussa ruotsinkielistä opetusta antavissa oppilaitoksissa opettajien yhteistyön avoimuus näytti olevan hieman parempaa kuin suomenkielistä opetusta antavissa oppilaitoksissa. Suurissa oppilaitoksissa opettajien välinen yhteistyö näytti olevan avoimempaa kuin muissa.

6.3 OPPILAITOSTEN YHTEISTYÖ

Oppilaitosten yhdistyminen ja integroituminen alueen koulutusverkkoon

Opistoasteen ja ammatillisen korkea-asteen koulutuksen päättyminen ja ammattikorkeakoulujärjestelmän vakiintuminen edellyttivät toisen asteen oppilaitosten toimintojen arviointia. Tavoitteena ylläpitojärjestelmän ja oppilaitosverkoston kehittämisessä on ollut pyrkimys järjestää ammatillinen peruskoulutus riittävän suurissa ja toimintakykyisissä yksiköissä. Monialaisissa oppilaitoksissa oli vielä arviointiajankohtana vuosina 1998–2000 päällekkäisyyttä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla. Alan koulutuksen uudelleenorganisointia on tehty 1990-luvulla lähes kaikissa oppilaitoksissa. Oppilaitosten yhdistämisen haasteena on ollut uuden, toimivan, monialaisen oppilaitoskulttuurin luominen. Yhdistäminen on poistanut koulutuksen järjestäjien mukaan koulutuksen päällekkäisyyttä, vähentänyt oppilaitosten välistä keskinäistä kilpailua, helpottanut oppilaitosten tulosseurantaa, tehostanut kustannuslaskentaa ja verkottumista sekä järkeistänyt opiskelijoiden ryhmäkokoja ja valinnaisuuksien mahdollisuutta.

Monialaisissa oppilaitoksissa on edelleen jonkin verran päällekkäisyyttä koulutuslalla. Koulutuksia yhdistämällä ollaan saatu taloudellista hyötyä ja synergiaetua. Yhdistymisen tavoitteena on ollut säästäminen hallinnon, kiinteistön, henkilöstön ja tukipalvelujen kuluissa, ja samoin markkinoinnissa ja opetuksen kuluissa pyritään toimialarationalisoinnilla tehokkaampaan toimintaan. Yhdistämisellä pyritään myös taloutta koskevien seurantatietojen yhdenmukaistamiseen, jotta yksikköjen välinen vertailu olisi mahdollista. (Marata järjestäjäkysely ja oppilaitoskysely 1999.)

Yhdistämisessä nousee esille erilaiset oppilaitoskulttuurit. Nyt eletään oman uuden kulttuurin luomisen aikaa. Opiskelijoille oppilaitosten yhdistyminen on hyvä asia, koska näin pystytään tarjoamaan opiskelijoille paremmin esimerkiksi valinnan mahdollisuuksia. Johdon näkemyksen mukaan yhdistäminen on lisännyt byrokratiaa epäselvien ja monimutkaisten päätöksentekomenettelyjen muodossa. Oppilaitosten yhdistyminen pienistä ammattikorkeakoulun ulkopuolelle jääneistä repaleista on ollut tuskaisaa. Edelleen ollaan tilanteessa, että toisen asteen koulutusta ei arvosteta,

ammattikorkeakoulu on päättäjille tärkeämpi. Yhdistyminen on tuonut tullessaan myös lisää töitä, sillä mm. liikkuminen eri yksiköiden välillä ja erilaisten kokousten ja palaverien pitäminen on vienyt tavattoman paljon aikaa. Vaikka yhdistyminen on aiheuttanut paljon uuden opettelemista ja yhteentörmäyksiä, on se tuonut tullessaan hyviäkin asioita. Pääallekkäiskoulutusten poistaminen, turhan kilpailun karsiminen, seurannan helpottuminen ja parantuminen, kustannuslaskennan tehostuminen, arvokeskustelut ja vuorovaikutus, verkottuminen ja ryhmäkokojen järjeistäminen olivat asioita, joita mainittiin yhdistämisen positiivisina näkökulmina. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Ammatilliset opettajat pitivät oppilaitosten yhdistymistä negatiivisempaan asiana kuin yhteisten opintojen opettajat. Pelko lähiopetuksen määrän vähenemisestä ja tiedottamiseen liittyvät ongelmat olivat yleisimmät esille nousseet ajatukset oppilaitosten yhdistymisestä. Opettajien mielestä hallinnon kuluissa ei ole saavutettu mitään säästöjä, vaan hallinnon kulut ovat kasvaneet yhdistymisen myötä. Yhteisten opintojen opettajien mielestä yhdistyminen on parantanut ilmapiiriä, laajentanut ajattelutapaa ja antanut uusia virikkeitä. Kun yhteisten opintojen opettajien resursseja hyödynnetään eri toimipisteissä, takaa se myös riittävät opetustunnit, eikä opettajien liikkuminen paikasta toiseen välitunnilla ole aiheuttanut ongelmia. Oppilaitosten yhdistyminen oli arviointiajankohtana noin kolmasosalle oppilaitoksista tosiasia, ja se käynnisti monenlaisia ajatuksia:

”On paljon rehtoreita ja opintoalavastaavia, jotka kulkevat paikasta toiseen pyörien päällä, se on tehotonta ajankäyttöä. Puhelimella ei saa keittää kiinni, pitää kehittää suunnitelma, miten toimitaan. Laajassa organisaatiossa kokouksissa on paljon väkeä. Laatu kärsii. Ihan ylin johto on kaukana, mutta ruohonjuuritasolla homma toimii.”

Oppilaitokset näyttivät tekevän hyvin vähän vertailua muiden oppilaitosten kanssa, benchmarking on laatuajattelun myötä vasta tulossa oppilaitoskulttuuriin. Oppilaitoskohtaisten seurantatietojen ja esimerkiksi asiakastytyväisyyden vertaileminen koulutusalan muiden oppilaitosten vastaaviin tietoihin on oppilaitoksissa lähes olematonta.

Yhteistyö muiden oppilaitosten kanssa

Yhteistyötä tehtiin muiden toisen asteen oppilaitosten, aikuis-, päivä- ja iltalukioiden, kansanopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä. Yhteistyömuotoja olivat vapaavalinnaisissa opinnoissa kaupungin yhteinen valinnais-
tarjotin, opiskelijahuolto ja oppilaitosten markkinointi. Kuitenkin yhteistyö oppilaitosten välillä oli vielä pienimuotoista. Opiskelijat valitsivat vain vähäisessä määrin opintoja oman yksikkönsä ulkopuolelta.

Ammatillisten opintojen opettajien mielestä yhteistyö muiden oppilaitosten kanssa oli vähäistä, oman oppilaitoksen muiden koulutusalojen välillä jopa yllättävän vähäistä. Aikuisopettajien mielestä verkkovälitteinen opiskelutapa mahdollisti hyvät yhteydet muihin oppilaitoksiin, ja saadut kokemukset ovat olleet hyvät. Opinto-ohjaajien yhteistyö toimii lähinnä peruskoulujen ja työelämän yritysten kanssa. Kirjastonhoitajat tekivät yhteistyötä eri kirjastojen välisessä kanssakäymisessä.

Oppilaitosten johdon vastausten (n = 162) perusteella kolmasosan mielestä yhteistyö muiden tahojen kanssa on liittynyt opinto-ohjaukseen, oppilaitosvierailujen järjestämiseen ja oppilaitoksen esittelyihin. Kolmasosa mainitsi yhteistyön tuloksena yhteisen valintatarjottimen, yhteiset opinnot ja kaksoistutkinnon. Noin 10 % vastaajista mainitsi erilaiset projektit ja hankkeet sekä opettajien ja henkilöstön kehittämisen. Muutamia mainintoja saivat erityisopetuksen ohjaus ja konsultointi, työharjoittelu toisessa oppilaitoksessa, henkilöstöruokailun kehittäminen, näyttötutkintojen suunnittelu ja opetussuunnitelmatyö. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Oppilaitosten ja työelämän välinen yhteistyö

Oppilaitosten ja työelämän välinen yhteistyö oli selvästi lisääntynyt parin viime vuoden aikana. Oppilaitokset ovat tulleet aktiivisemmiksi yhteydenotoissaan. Työelämän mielestä oppilaitosten välillä oli suuria eroja suhtautumisessa työelämään. Yli puolet koulutusyksiköistä (n = 156) ilmoitti, että työelämän edustajat eivät olleet osallistuneet ollenkaan opetukseen tai luentojen pitämiseen koulutusalan yksiköissä. Noin kolmasosa yksiköistä ilmoitti työelämän olevan mukana melko paljon opetuksessa ja erilaisissa yhteistyöprojekteissa. Päätötöiden ohjaukseen työelämä oli osallistunut noin 20:ssä (13 %) yksikössä. (Marata oppilaitoskysely 1999.) Koulutuksen järjestäjien ja rehtoreiden antaman tiedon mukaan yhteistyötä on toteutettu lähinnä työssäoppimisjaksojen ja työharjoittelujen puitteissa. Aikuiskoulutuksessa yhteistyö työelämän kanssa on tiivistä. Järjestäjien mukaan opettajien työelämäntuntemusta pitäisi lisätä, mutta vanhemmat opettajat ovat arkoja menemään tutustumaan työelämään. Oppilaitoksessa tarvitaan tietoa siitä, missä mennään, mutta myös työelämän pitää tietää, missä koulumaailmassa mennään. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

”Mun kokemuksen mukaan kyllä oppilaitokset on täällä pääkaupunkiseudulla ja miksei muuallakin hyvin aktiivisia otteeltaan. Ehkä se johtuu osittain ammatillisen koulutuksen lain muutoksesta. Siitä, että näitä työssäoppimispaikkoja ja oppilaitoksen ja työelämän välisiä suhteita on pakko luoda, mutta kyllä mun mielestä ote on aktiivinen, ehkä osittain hakevakin.” (Marata työelämän haastattelut 2000.)

“Man ansåg att skolan är passiv och inte syns utåt eller tar kontakt.” (Marata työelämän haastattelut 2000.)

Oppilaitoksen neuvottelukunnan kautta ei työelämän edustajien mielestä pysty tarpeeksi vaikuttamaan yksikön toimintaan, koska koulutuslalla neuvottelukunnat eivät yleensä toimi riittävän aktiivisesti. Työelämän edustajien mukaan työpaikkaohjaajan koulutus on hyvä yhteistyömuoto. Opetussuunnitelmatyössä työelämän edustajien mielestä työelämän pitäisi olla enemmän mukana, mutta se, miten sen pystyy järjestämään, huolestutti haastateltuja. Työelämän edustajista vain harvat tunsivat alan ammatillisen koulutuksen ja opetussuunnitelmat hyvin. Noin viidesosalla yrityksistä oli haastatteluajankohtana oppisopimusopiskelija, ja kolmasosalla yrityksistä niitä oli joskus ollut. Vastaajia hämmensi alan ammatillisessa koulutuksessa, opetussuunnitelmien sisällöissä, tutkintonimikkeissä ja työharjoittelussa tai työssäoppimisessa tapahtuneet ja tulossa olevat muutokset. Työharjoittelun tai työssäoppimisen tavoitteet tunnettiin yrityksissä kohtalaisesti. Ns. työpaikkakouluttajakurssit ja oppilaitoksista jaettava materiaali ja ohjeet sekä opettajan kanssa ennen harjoittelua käytävät keskustelut ovat parantaneet alan koulutuksen tunnettuutta. Noin 60 % haastatelluista työelämän edustajista oli osallistunut kouluttajakoulutukseen. Tutkintojen uudistukset aiheuttavat tiedottamisen tarvetta paljon nyt ja myös tulevaisuudessa. (Marata työelämän haastattelut 2000.)

”Jos puhutaan tästä muutetusta tutkintojärjestelmästä, niin kyllä mä luulin, että sillä puolella on varmasti ihan tietoaaukkojakin. Ensinnäkin erottaa se, että se ei oo sitä samaa työharjoittelua kuin aikaisemmin ja sitten se, että työssäoppimisella on tavoitteet, joita tavoitteiden toteutumista pitää arvioida ja se on varmaan semmonen hankala paikka. Jos jotain terveisiä voi eteenpäin viedä, niin se arviointimalli, jota toimipaikan työohjaaja noudattaa, olis niin selkeä, niin yksinkertainen ja käsitteellisesti selvä, että se olis mahdollista tehdä.” (Marata työelämän haastattelut 2000.)

Työelämän edustajat olivat tyytyväisiä pidentyneisiin työssäolojaksoihin, joskin työssäoppimisen organisointiin kaivataan enemmän systemaattisuutta ja suunnittelua. Arviointikriteerien selkiinnyttäminen koettiin tärkeäksi. Työssäoppimisjaksojen pituudesta haastateltavat olivat yksimielisiä. Lyhyitä, muutaman päivän tai viikon jaksoja ei haluta. Sopiva aikajakso riippuen siitä, missä opintovaiheessa opiskelija on, olisi kolmesta viikosta kuukautteen ja ylikin. (Marata työelämähaastattelut 2000.)

Suomenkieliset työelämän edustajat näyttivät osallistuvan jonkin verran aktiivisemmin oppilaitosten toimintaan kuin ruotsinkielisen työelämän edustajat. Läänien välisessä tarkastelussa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. EU0 ei tukea saavalla alueella työelämä näytti osallistuvan aktiivisemmin oppilaitosten toimintaan. Suurissa yksiköissä oppilaitosten ja työelämän välinen yhteistyö sekä työelämän edustajien osallistuminen oppi-

laitoksen toimintaan näytti olevan jonkin verran aktiivisempaa kuin pienissä kouluissa. Kaupunkien oppilaitoksissa työelämä osallistui paljon aktiivisemmin oppilaitoksen toimintaan kuin taajamien oppilaitoksissa.

”On niissä eroja eri oppilaitoksissa. Kyllä se henkilöityy ja personoituu sillain, että jos siellä on vahvoja keittiöpuolen henkilöitä, niin kyllä niistä on tullut arvostettuja keittiöpuolen oppilaitoksia. Paitsi nyt tietysti, sitten kun on nää työssäoppijat tulee työpaikoille, niin nythän opettajat joutuu – heidän on pakko – jalkautua entistä enempi. Että tää niinku antaa toiveita, että ollaan parempaan suuntaan menossa. Mutta siitähän ei oo paljoa kokemuksia. Opettajien aktiivisuus näkyy suoraan. Yksikin aktiivinen opettaja ja se näkyy koko sen koulun imagossa ja maineessa. Kun jaksetaan tehdä töitä suurella sydämellä, niin kyllä se näkyy, se näkyy niissä oppilaisakin samalla lailla.” (Marata työelämän haastattelut 2000.)

Yritysten ja toimipaikkojen edustajista varsin monet olivat käyneet oppilaitoksissa esittelemässä toimipisteitään tai alaansa, ja jotkut olivat pitäneet myös luentoja ja kursseja tai osallistuneet näyttötutkintojärjestelyihin. Yrityksille oli tehty myös opinnäytetöitä, useimmiten kylläkin ammattikorkeakoulun opiskelijoiden tekeminä. Niihin oltiin yleensä tyytyväisiä ja niitä ja jonkinlaisia projektitöitä (tuotekehittäminen, markkinointi, myynti) toivottiin vastaisuudessaakin toteutettavan yhteistyössä yritysten kanssa suunnitellen.

Vaikka yhteistyö oppilaitoksen opettajien kanssa pääsääntöisesti sujuikin hyvin, useat työelämän edustajat toivoivat silti enemmän tukea ohjauksen, oppimistehtävien, palautteen ja arvioinnin toteuttamiseen. Monessa työpaikassa ollaan epävarmoja siitä, mitkä ovat työssäoppimisen tavoitteiden painotukset ja mitä työssäoppimiselta odotetaan.

Opiskelijoille palautteena annettavan arvioinnin kriteerit ovat erilaisia eri yksiköissä. Toiset pitävät niitä melko ylimalkaisina ja toiset vaikeina ymmärtää. Oppilaitosten järjestämät työpaikkaohjaaja- ja kouluttajakoulutukset ovat kyllä niiden vastaajien mielestä, jotka niihin ovat voineet osallistua, selkiyttäneet sekä tavoitteiden ymmärrystä että arvioinnin suorittamista. Työelämän edustajat toivoivat, että opettajat kutsuisivat heidät kouluun seuraamaan tavallisia oppitunteja.

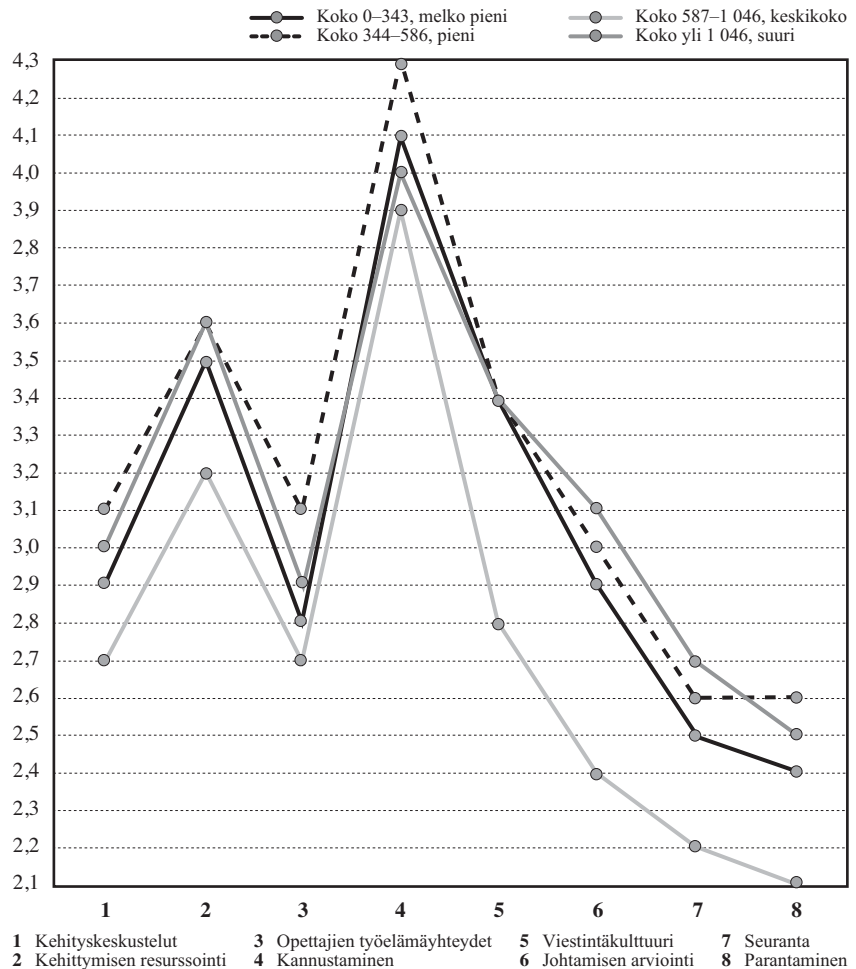
6.4 HENKILÖSTÖ

Henkilöstön kehittäminen ja jaksaminen

Oppilaitoskyselyjen mukaan kahdella kolmasosalla oppilaitoksista oli kirjallinen henkilöstön kehittämissuunnitelma. Suunnitelman laatiminen tapahtuu useimmiten kehityskeskustelujen pohjalta, mutta kehittämissuunnitelmissa olevien tavoitteiden toteutumisen seuranta tunnusluvuilla ja seurantatietojen hyödyntäminen oli vielä vaatimatonta kaikissa yksiköissä.

Oppilaitosten johdon vastausten perusteella tärkeimmät henkilöstön kehittämisen kohteet olivat henkilöstön ammattitaidon kehittäminen (21 %), pedagogisen osaamisen kehittäminen (16 %), työelämän tuntemuksen kehittäminen (12 %), tyky-toiminnan ja henkilöstön jaksamisen kehittäminen (11 %) sekä yhteistyötaitojen kehittäminen omassa oppilaitoksessa ja alueellisesti (10 %). Loput 30 % vastauksista koskivat kielitaidon, esiintymistaidon, viestintätaitojen ja muutosvalmiuden jne. kehittämistä. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Muutoksia ja uudistuksia on ammatillisessa koulutuksessa ollut viime vuosien aikana paljon. Organisaatiomuutokset, uudet opetussuunnitelmat ja työssäoppimisen käytännön toiminnot ovat työllistäneet jokaisen lähes jaksamisen ääri rajoille saakka. Useassa oppilaitoksessa on aloitettu tyky-toimintaa, yli 56-vuotiaille opettajille on mahdollistettu osa-aikaeläkkeelle siirtyminen ja opettajien virkistystoimintaan on panostettu enemmän.



KUVIO 28. Henkilöstöhallinto erikokoisissa oppilaitoksissa.
Lähde: Marata oppilaitosten itsearviointi 1999.

Vuorotteluvapaita opettajat ovat käyttäneet jonkin verran. Opettajat kokivat olevansa yksin, esimiehet ovat kaukana käytännön toiminnasta. Loppuunpalaminen näkyi sairauspoissaoloina, mikä saa puolestaan opiskelijat oireilemaan sijaisista. Pienissä yksiköissä henkilöstön kehittäminen näytti olevan hieman aktiivisempaa kuin muissa yksiköissä.

Henkilöstä koskevissa tuloksissa henkilöstön ammatillinen osaaminen vastasi strategisissa suunnitelmissa asetettuja tavoitteita hyvin, henkilöstö oli tyytyväinen saamaansa koulutukseen ja hyödynsi sitä työssään. Sen sijaan henkilöstön tyytyväisyydessä oli eroja, keskiuurissa oppilaitoksissa henkilöstön tyytyväisyys oli heikointa. (Marata itsearviointi 1999.)

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan oppilaitoksissa henkilöstöä kannustetaan aloitteellisuuteen, itseohjautuvaisuuteen sekä vastuunottoon työtehtävien organisoinnissa ja toteuttamisessa. Kehityskeskustelut, joiden pohjalta laaditaan henkilöstön kehittämissuunnitelmat, olivat tyydyttävällä tasolla, mutta henkilöstön kehittämiseen myös panostetaan. Opetushenkilöstön ammatillisen osaamisen kehittäminen työelämäjaksoilla hoituu tyydyttävästi. (Marata itsearviointi 1999.)

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opettajat

Nuorisoasteen opettajat

Opettajia koskevissa tuloksissa on hyödynnetty sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan arvioinnin yhteydessä tehtyä kyselyä että Opetushallituksen rahoittamaa Joki-Pesolan ja Vertasen tekemää laajaa OPERPO-selvitystä ammatillisista opettajista vuodelta 1999.

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opettajista (n = 1 304) oli opettajakelpoisuus 88,1 %:lla. Matkailuohjelmanpalvelujen opettajilla opettajakelpoisuus oli heikoin, mutta heitä koko aineistossa oli vähän (0,5 %). Ammatillisten opintojen opettajat olivat toimineet opetustyössä keskimäärin 15 vuotta. Nykyisessä oppilaitoksessa opettajat olivat opettaneet keskimäärin 12 vuotta. Opettajakokemusta matkailu- ja ravitsemisalan opettajilla oli seuraavasti:

TAULUKKO 29. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opettajien opettajakokemus opintoaloittain. Lähde Marata oppilaitoskysely 1999.

Opintoala	0–2 vuotta	3–5 vuotta	6–10 vuotta	Yli 10 vuotta
Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala	7 %	15 %	17 %	61 %
Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluala	8 %	13 %	18 %	61 %

Alan ammatillisten opintojen opettajista 88,5 % oli naisia. Hotellipalvelujen, ravintolapalvelujen ja matkailupalvelujen opettajista noin 30 % oli miehiä. Kotitalous-, siivous- ja pesulapalvelujen opettajat olivat lähes kaikki naisia (99 %). Iältään matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opettajat ovat muiden koulutusalojen opettajia nuorempia, keski-ikä oli 43,5 vuotta. Alan sisällä hotellipalvelun opettajat ovat nuorin ryhmä, keski-ikänsä 39,5 vuotta ja ruoanvalmistuksen ja kotitalouden opettajat ovat hieman muita opettajia iäkkäämpiä. Aikuisopettajien keski-ikä oli 42,3 vuotta. Alan opettajista yli 40-vuotiaita oli 64,5 %. Noin kolmasosa ammatillisista opettajista oli täytännyt vähintään 50 vuotta. Lähes puolet 56 vuotta täyttäneistä opettajista oli osa-aika eläkkeellä. Opettajien korkea ikä ja varhainen eläkkeelle siirtyminen aiheuttaa tulevina vuosina tarpeen kouluttaa nykyistä enemmän opettajia. Ainoastaan 10 % opettajista oli viimeisen kolmen vuoden aikana työskennellyt oppilaitoksen ulkopuolella työelämässä jonkin aikaa (1–6 kk). Opettajalta vaadittava työelämäkokemus oli lähes kaikilla. (Joki-Pesola ja Vertanen 1999, Marata opettajakysely 1999.)

Maakunnittain tarkasteltuna matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisten opintojen opettajat olivat hieman iäkkäämpiä Kymenlaaksossa kuin muissa maakunnissa. Vaasan rannikkoseudulla he olivat muita hieman nuorempia. Ruoanvalmistus oli toiseksi suurin ammattiaine, jota ammatillisessa koulutuksessa ammatilliset opettajat opettivat. Ruoanvalmistusta ilmoitti opettavansa 840 opettajaa, joista oli naisia 774 ja miehiä 96. Yleisin pohjakoulutus matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opettajilla oli opistoaste tai siihen rinnastettava koulutus. 994 eli 76,2 % ilmoitti pohjakoulutukseensa opistoasteen. Korkeakoulukoulutus oli 144 opettajalla eli 11 %:lla, toisen asteen tutkinto oli 140:llä eli 11 %:lla. Ilman tutkintoa oli 3,7 % opettajista. Opettajalta vaadittava työkokemus puuttui 1,8 %:lta. Opettajista lehtoreita oli 57,4 %, päätoimisia tuntiopettajia oli 38,5 % ja sivutoimisia tuntiopettajia oli 4,1 %. (Joki-Pesola ja Vertanen 1999, Marata opettajakysely 1999.)

Opettajien ammattitaito

Koulutuksen järjestäjien mukaan opettajien ammattitaito on kohtalaisen hyvä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla, mutta työ- ja opetuskäytäntöjä tulisi kehittää. Erityisesti kehitettävää on opettajien pedagogisissa valmiuksissa. Naisopettajat ovat keskimäärin hiljaisia, vastuuntuntoisia puurtajia, jotka tarvitsevat uusia eväitä nykypäivän opiskelijoiden kohtaamiseen. Opettajille pitäisi antaa enemmän aikaa ja tilaa omaan kehittymiseen. Yhä useampi opettaja tarvitsisi erityisopettajan koulutusta. Hyvä opettaja on pedagogi ja kasvattaja, joka hallitsee myös oman ammatillisen alueensa.

Yleensä opettajat (n = 1 028) pitivät omaa ja kollegoidensa opetustaitoa hyvänä (90 %), mutta noin 10 % epäili omia ja toisten opettajien kykyjä toimia hyvänä opettajana.

Johdon mukaan opettajat eivät ole lähteneet työelämään tutustumaan, vaan työelämäyhteydet ollaan hoidettu soittamalla. Osalla työelämäyhteydet

muodostuvat osallistumisesta keittiömestariyhdistyksen tai Fida ry:n toimintaan. Ammatillisten opintojen opettajien työelämän tuntemus muodostuu keikkatöistä, jotkut menevät opiskelijoiden kanssa työssäoppimisjaksoille, ja omat alalla työskentelevät ystävät ja lähipiiri, esimerkiksi puoliso, välittävät työtehtävissä tapahtuneita muutoksia.

Opiskelijoiden mielestä opettajien ammattitaito on kohtalaisen hyvä ja opiskelijoiden tulisi arvostaa opettajien perusammattitaitoa enemmän. Nykyisin opettajien ajasta suuri osa kuluu kasvatuksellisten asioiden hoitamiseen. Opiskelijoiden mielestä opettajien välillä on suuria eroja, opettajilla on paljon sijaisia, ja opettajat eivät valmistaudu kunnolla tunneille. Ruotsinkielisillä opiskelijoilla mielipiteet olivat samansuuntaisia: *“eleverna anser att lärarna är bra på det praktiska, men sämre på det teoretiska, de ser att lärarna inte är up-to-date. Negativt är att lärarna inte samarbetar sinsemellan genom integrering eller i projekt.”* (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Koulutuksen järjestäjä tukee opettajien koulutusta rahallisesti. Koulutuksen järjestäjän mukaan opettajille on järjestetty opetusmenetelmäkoulutusta, tiimikoulutusta, uusien ruoanvalmistusmenetelmien kursseja ja erikoisruokavaliokursseja. Atk-koulutusta järjestetään tarpeen mukaan. Nuoret opettajat lähtevät koulutukseen, vaikkei olisi tarvettakaan, näyttötutkintomestarin koulutuksen olivat suorittaneet useat opettajat. Ongelmallista on, että opettajien koulutustilaisuudet järjestetään pääosin Etelä-Suomessa, mikä nostaa kouluttautumiskustannuksia matka- ja majoituskustannuksina. (Marata ulkoinen arviointi.)

Opettajien täydennyskoulutus

Sekä marata-alan opettajakyselyn (1999) että Joki-Pesolan ja Vertasen (1999) kyselyn mukaan matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opettajat eivät ole erityisen kiinnostuneita tutkintoon tähtäävästä täydennys- tai jatkokoulutuksesta. Lähes 65 % opettajista ei suorita mitään pitkäkestoista koulusta. Marata-opettajakyselyn mukaan (n = 1 134) opettajista 40 % ei osallistu ollenkaan tai osallistuu hyvin harvoin täydennyskoulutukseen. 2–3 kertaa vuodessa johonkin täydennyskoulutustilaisuuteen oli osallistunut 33 % opettajista, ja enemmän kuin kolme kertaa vuodessa johonkin täydennyskoulutustilaisuuteen osallistui noin neljäsosa opettajista. Alan sisällä hotellipalvelujen, pesulapalvelujen ja matkailuohjelmalvelujen opettajat olivat aktiivisempia tutkintoon tähtäävien täydennyskoulutuksen suorittajia. Kun opettajat ovat täydennyskoulutuksessa, opiskelijoiden tunnit hoidetaan etätehtävillä (37 %), kollega hoitaa tunnit (30 %) tai oppilaitos palkkaa sijaisen (20 %). Yli puolet (57 %) vastasi olleensa koulutuksessa omalla vapaa-ajallaan. (Marata opettajakysely 1999.)

Tutkintoon tähtäävästä koulutuksesta osallistujamäärältään suurin oli ammattikorkeakoulututkinto. Lähes 10 % alan opettajista suoritti amk-tutkintoa, ja suurimmat ryhmät olivat ravintolapalvelujen opettajat ja ruoan-

TAULUKKO 30. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opettajien käynnissä olevat, tutkintoon tähtäävät lisä- ja täydennyskoulutukset opetusalan mukaan vuonna 1998.
Lähde: Joki-Pesola ja Vertanen 1999.

Ala	Yhteensä	Amt	Amk	Akk	Ykk	Lis/tri	Ope Ped	Erit. Ope	Opo	Ei opis	Tunte- maton
Hotelli	25	1	1	0	2	0	0	0	0	14	7
Ravintolapalvelu	137	2	20	4	8	1	5	0	2	83	12
Keittiö	840	13	88	8	30	2	15	11	4	552	117
Kotitalous	86	1	3	0	2	1	1	1	0	52	25
Siivous	118	2	8	1	7	2	3	1	0	72	22
Pesula	6	0	0	0	2	0	1	0	0	3	0
Matkailu	6	0	0	1	1	0	0	0	0	2	2
Muu	86	0	5	2	5	3	3	2	1	52	13
Yhteensä	1 304	19	125	16	57	9	28	15	7	830	198

Amt = ammattitutkinto

Amk = ammattikorkeakoulu

Akk = alempi korkeakoulututkinto

Ykk = ylempi korkeakoulututkinto

Lis/tri = lisensiaatti ja tohtoritutkinto

Opeped = opettajankoulutus

Erit.ope = erityisopettajakoulutus

Opo = opintoohjaajakoulutus

Ei opis = ei opiskele

Tuntematon = Ei tietoa mitä opiskelee

valmistuksen opettajat. Korkeakoulututkintoa suoritti 6 % opettajista, ammattitutkintoja suoritti ainoastaan 1 %. Yllättävää on, että opinto-ohjaajakoulutusta suoritti ainoastaan 7 opettajaa ja erityisopettajan koulutusta oli suorittamassa 15 opettajaa.

Opettajien työelämän tuntemus

Työelämän haastatteluissa opettajien ammatillista ja teoreettista tietämystä pidettiin melko hyvänä. Sen sijaan opettajien työelämän tuntemus koettiin lähes yksimielisesti varsin heikoksi. Monet opettajat ovat tehneet pelkäämään opetustyötä vuosikymmenien ajan ja työelämä on tänä aikana muuttunut hyvinkin radikaalisti. Useat vastaajat totesivat, että opettajien välillä oli isoja eroja.

Opettajan ammattitaito ja työelämän tuntemus sekä yhteydet elinkeinoon vaikuttavat usein merkittävästi koko oppilaitoksen imagoon. Ratkaisuna opettajien ammattitaidon ylläpitämiseen työelämän edustajat esittivät joko vapaaehtoista tai pakollista työssäolojaksoa. *“Semmonen järjestelmä pitää olla, että se opettajakunta säännöllisesti kävis kentällä työssä”*. Ammatillisten opintojen opettajat kertoivat, että he myös itse haluaisivat mukaan kentälle työssäoppimiseen, mutta siihen oppilaitoksella ei ole taloudellisia voimavaroja. Koulutuksen järjestäjien mielestä työssäoppimiseen varatut rahat jäävät pääsääntöisesti käyttämättä. Kaiken kaikkiaan opettajien ammattitaito olisi saatettava paremmin vastaamaan työelämän nykyistä osaamista.

Yhteisten opintojen opettajien yhteydet työelämään ovat suhteellisen vähäiset. Jonkin verran kontakteja on sellaisilla opettajilla, jotka ovat siirtyneet työelämästä opettajaksi. Yleensä opettajan työelämän kokemus on omalta opiskeluajalta, ja joillakin saattaa olla myös omaa yrittäjäkokemusta. He olisivat kiinnostuneita lähtemään työelämään. Kokonaisuutena opettajat katsoivat, että työelämäyhteistyö vaatii opettajalta suurta aktiivisuutta.

6.5 OPEUSSUUNNITELMAT

Opetussuunnitelmien valtakunnallisten perusteiden ohjaavuus

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen toisen asteen tutkintorakenteen uudistuksessa opetussuunnitelmajärjestelmä muodostui valtakunnallisista opetussuunnitelmien perusteista ja oppilaitoskohtaisesta opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelmien perusteet antoivat joustavat ja väljät kehykset oppilaitosten opetussuunnitelmille, opetuksen kehittämislle ja arvioinnille.

Oppilaitosten johdon mukaan (n = 166) valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet ohjasivat hyvin oppilaitoksen opetusta (73 %). Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan koulutuksessa oppilaitoksen johdon ja opettajien mukaan (n = 131) opetussuunnitelmat vastaavat melko huonosti 18 %:n mielestä paikallisen työelämän tarvetta, melko hyvin 72 %:n mielestä ja erittäin hyvin 10 %:n mielestä.

Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan alan koulutuksessa (n = 73) opetussuunnitelman perusteet vastaavat työelämän tarvetta 17 % :n mukaan melko huonosti, melko hyvin 71 %:n mielestä ja erittäin hyvin 12 %:n mielestä. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Useimmissa koulutusyksiköissä oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat oli laadittu ilman työelämän edustajia ja opiskelijoita. Yksiköiden johdon (n = 166) mukaan (70 %) opetussuunnitelman laatii opettajaryhmä, johon kuuluu myös rehtori ja koulutusalojohtaja. Opetussuunnitelmatyö aloitetaan selvittämällä työelämän tilannetta, sen jälkeen selvitetään mitä hyvää vanhassa opetussuunnitelmassa oli ja luodaan visio tulevaisuudesta. Työelämä oli ollut mukana opetussuunnitelman suunnittelutyössä 30 oppilaitoksessa (18 %). Työelämän vaikutus näkyi eniten vapaasti valittavissa opinnoissa, jotka olivat myös kehittyneet eniten. Ainoastaan 10:ssä (6 %) yksikössä opetussuunnitelmatyössä olivat olleet mukana sekä opiskelijat, opettajat että työelämä. Opetussuunnitelmien kehittämistyössä suurin ongelma on voimavarojen vähyys (60 %), sillä aikaa kehittämistyöhön on vaikeaa järjestää. Työelämän edustajien saaminen mukaan ei aina onnistunut. Opetussuunnitelmien laatimistyötä hankaloitti yhteistyön tekemisen vaikeus ja teki- jöiden erilaiset näkemykset. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan ja koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan opettajien mukaan toisen asteen valtakunnallisten opetussuun-

nitelmien perusteiden tavoitteet olivat liian vaativia. Myös ruotsinkieliset opettajat pitivät opetussuunnitelman tavoitteita korkeina. ”*Läroplansgrunderna är ett rättesnöre, men målen är väl högt ställda och det finns en viss frustration bland personalen över att målen inte nås.*” (Marata opettajakysely 1999.)

Työelämän edustajat olivat tyytyväisiä pidentyneisiin työssäoppimisjaksoihin. Mahdollisesti myös entisten tutkintonimikkeiden, kokin, tarjoilijan ja hotellivirkailijan, paluu tuotti tyytyväisyyttä. Työelämä tietää, mihin tehtäviin oppilaitoksesta tullaan, vain harvat työelämässä pysyivät ajan tasalla ”sutan, puten, matan, horasun ja kolapun” kanssa. (Marata työelämän haastattelut 2000.)

Oppilaitoksen opetussuunnitelma kehityksen välineenä

Oppimiskäsitys koulutusyksiköissä oli konstruktivistinen. Opettajista (n = 854) yli 90 %:n mielestä opetussuunnitelma antaa suunnan opetukselle ja ohjaa tavoitteisiin. Yli puolet opettajista kehittäisi opetussuunnitelmaa laa- timalla selkeät tavoitteet ja painotusalueet, ja myös opetussuunnitelmien tavoitteiden käytäntöön soveltamista ja toteuttamista pitäisi kehittää. Samoin työelämäyhteyksien ja yksilöllisyyden huomioimisessa oli parantamisen varaa. Kirjattu opetussuunnitelma toimii käytännössä kohtuullisesti 74 %:n, heikosti 13 %:n ja erittäin hyvin 13 %:n mielestä. (Marata opettajakysely 1999.)

Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet sisälsivät pääosin sopivasti valinnaisia opintoja, tosin kolmasosa yksiköiden johdosta oli täysin eri mieltä asiasta. Opetussuunnitelmat mahdollistavat yksikön oman päätöksenteon lähes kaikkien vastaajien mielestä hyvin. Vastaajista yli puolet ilmoitti opetussuunnitelmien painottavan hyvin sekä kaikille yhteisiä opintoja että ammatillisia opintoja. Vastaajista 30 % oli jokseenkin eri mieltä asiasta. Kolmasosa vastaajista piti opetussuunnitelmaa oppilaitoksen kehitystyön esteenä. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa on järjestäjien mielestä liikaa liikkumavaraa, jokainen oppilaitos on voinut painottaa opetuksensa sen mukaan, mitä opettajat osaavat opettaa. Eri puolella Suomea erilaiset käytännöt ohjasivat opetussuunnitelmia. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen

Opetusryhmissä havaitut opiskelijoiden väliset erot ilmenevät yhteisten opintojen opettajien mukaan pääosin matematiikassa ja äidinkielessä. Matematiikan oppimiseen vaikuttavat opiskelijoiden negatiiviset asenteet opintoja kohtaan. Yhteisten opintojen opettajien mukaan matematiikan opetusta tulisi lisätä, koska peruskoulusta tulleiden opiskelijoiden matemaattiset

taidot ovat heikolla tasolla. Opettajien mukaan matematiikan tasoa on laskettava niin, että ammattikorkeakoulun lähtötasoa ei pystytä savuttamaan, osa opetettavasta alueesta on jätettävä pois. Erään opettajan mukaan tavoite-tasoksi on otettu peruskoulun kuudennen luokan taso. Opettajalla on ole-massa kaksi vaihtoehtoa, joko laskea tavoitetasoa tai katsoa sormiensa läpi. Eräs opettaja ilmaisi huolestuneisuutensa seuraavasti: *“Opetussuunnitelman tason saavuttamattomuus ei näy todistuksessa.”* Koulutuksen järjestäjän mukaan palvelualalla matemaattiset taidot ovat minimaalisia ja matemaat-tiseen opiskeluun on pakko satsata. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Opiskelijoista 40 % ilmoitti matematiikan osaamisen lisääntyneen koulu-tuksen aikana melko tai erittäin paljon, ja 60 % opiskelijoista ilmoitti mate-matiikan osaamisen lisääntyneen melko tai erittäin vähän. Äidinkielen osaa-minen oli lisääntynyt 46 %:lla melko tai erittäin paljon, ja 54 % opiskeli-joista ilmoitti, että äidinkielen osaaminen oli lisääntynyt melko tai erittäin vähän. (Marata opiskelijakysely 1999.)

Koulutuksen tärkeänä tavoitteena on opiskelijan kasvu ja kehitys yksi-lönä. Teoreettisen opiskelun taso on heikkoa, oppilaitokseen tullaan heikol-la peruskoulun keskiarvoilla. Ammatillisten opintojen opettajat ovat huo-lissaan kädentaitojen heikosta tasosta. Kaikki opiskelijat eivät saavuta opetussuunnitelman mukaisia valmiuksia. Opettajien mukaan ammattitai-toisten opiskelijoiden osuus on neljäsosa, työelämään kelpaamattomien 10 %. Nykyisillä kolmevuotisen tutkinnon suorittaneilla on samanlainen ammattitaito kuin aikaisemmin kaksivuotisen tutkinnon suorittaneilla. Opis-kelijoiden taso selviytyä opinnoista on heikentynyt. Opiskelijan taustalla olevat ongelman tulevat kouluun. Opettajilla on ristiriitaa siitä, mikä on heidän keskeinen työnsä. Pienryhmien opetukseen toivotaan lisää resursse-ja. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Laskennan opettajien antaman tiedon mukaan työelämä alalla ei hallitse talousasioita riittävästi. Työelämässä ei lasketa todellisia kustannuksia, ja jos ala vaatisi enemmän, olisi myös opetus paljon tärkeämpää. Asiat pitää hallita myös käytännössä. Laskennan opettajien mukaan alan yritykset ovat usein mutu-toiminnalla hoidettuja, alalla ei laskentatoimintoja käytännössä tehdä. Lisäksi atk:ta ei alalla käytetä riittävästi, vaan hinnoittelua suunni-tellaan mutu-toiminnalla. Siksi ei osata myöskään tulla mukaan opetussuun-nitelmien kehittämistyöhön. Toisella asteella oppilaitoksilla on potentiaalia kehittää työyhteisöä, jos kehitystyötä vaan tehtäisiin. Laissa on velvolli-suus kehittää työelämää, mutta miten sen saisi käytännössä toimimaan. Oppilaitoksessa on resursseja vaativaankin kehittämistyöhön. (Marata ul-koinen arviointi 2000.)

Suurtalouskokkien Taitaja 2000- ja 2001 -kilpailuissa tuomariston anta-mat palautteet olivat yhteneviä arvioinnin oppimistulosten kanssa. Palaut-teissa ilmeni, että esimerkiksi kilpailutehtävään kuuluvaa omavalvonta-toimenpidesuunnitelmaa ei osattu laatia, vaan omavalvontasuunnitelma puuttui lähes kaikilta osanottajilta. Lisäksi tuomareita hämmästytti, että kaikki osallistujat eivät käyttäneet tietokoneita hyväksi ruokaohjeita ja las-

kelmia tehdessään. Tutkinnon suorittaneiden pitää tuomarien mukaan hallita ruokien osto- ja käyttöpainomäärien sekä valmistushävikin laskeminen ja ruokaohjeiden suurentaminen ja pienentäminen atk:ta hyväksikäyttäen. Sen sijaan asiakaspalvelussa ja keskinäisessä yhteistyössä kilpailijat olivat onnistuneet hyvin. Tuomariston mielestä opetuksessa tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota suunnitteluun ja laskentaan. (Taitaja-kilpailun palautemuistiot 25.5.2000 ja 9.2.2001.)

Työelämän edustajat selvittivät, että työelämässä tunnetaan nuorisoasteen opetussuunnitelmien sisältö huonosti. Jotkut vastaajat ilmoittivat tuntevansa ne hyvin siitä syystä, että he olivat jollain tavoin olleet mukana opetussuunnitelmatyössä. Neljäsosa (n = 43) vastaajista ilmoitti tuntevansa opetussuunnitelmien sisältöjä jonkin verran mutta ei yksityiskohtaisesti. Myös ruotsinkieliset haastateltavat ilmoittivat tuntevansa opetussuunnitelmat huonosti, ja vain muutama oli ollut mukana opetussuunnitelman laatimistyössä. Oppisopimuskoulutus ja ammattitutkintojen perusteet tunnettiin edellisiä selvästi paremmin. Osa vastaajista oli ollut mukana näyttötutkintojen järjestelyissä. Tosin oppisopimusoppilaita oli kyselyn ajankohdasta vain joka neljännessä yrityksessä. Suurin osa yrityksistä oli nimennyt työpaikkaohjaajan tai vastuuhenkilön vastaamaan oppisopimusoppilaiden tai työssäoppijoiden oppimisesta ja yhteistyöstä oppilaitoksen kanssa. Yleensä tämä henkilö oli toimipisteen tai osaston esimies. Itse ohjaamistyöhön osallistui yleensä koko työvuorossa oleva henkilöstö. (Marata työelämähaastattelut 2000.)

Opiskelijoista 62 % (n = 134) tunsi suorittamansa tutkinnon opetussuunnitelman melko tai erittäin huonosti ja kolmasosa oli nähnyt oman koulutuksensa opetussuunnitelman. Kolme neljäsosaa opiskelijoista toivoi löytävänsä opetussuunnitelmasta opettajien käyttämät opetusmenetelmät. Opiskelijoiden mielestä opetuksen pitäisi tapahtua opetussuunnitelman mukaisesti. (Marata opiskelijakysely 1999.)

6.6 OPETUSJÄRJESTELYT

Opetusmenetelmät

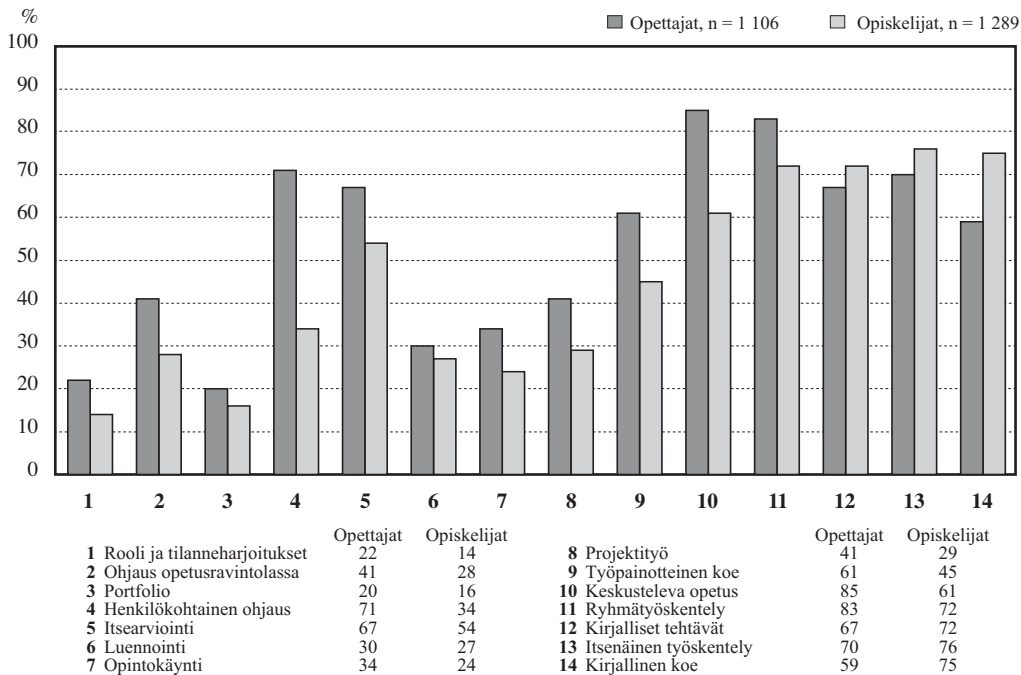
Opettajien (n = 1 092) mukaan keskusteleva opetus oli käytetyin opetusmenetelmä, jota käytti yli 80 % opettajista. Ryhmätyöskentely oli myös paljon käytetty menetelmä, samoin henkilökohtainen ohjaus. Sen sijaan projektityöskentelyä käytti ainoastaan kolmasosa opettajista. Luennoivaa opetusmenetelmää käytettiin vähän tai erittäin vähän. (Marata opettajakysely 1999.)

Opiskelijoiden mielestä itsenäinen työskentely, kirjallinen koe, ryhmätyöskentely ja kirjalliset tehtävät olivat eniten käytetyt opetusmenetelmät. Opettajien mainitsema keskusteleva opetus oli vasta viidennellä sijalla. (Marata opiskelijakysely 1999.)

Opettajien ja opiskelijoiden näkemykset opetusmenetelmistä olivat osittain ristiriitaisia. Opettajista 71 % mainitsi käyttävänsä henkilökohtaista ohjausta opetusmenetelmänä, mutta opiskelijoista vain 35 % koki opettajien ohjaavan henkilökohtaisesti. Keskustelevassa opetuksessa oli näkemyseroja opettajien ja opiskelijoiden välillä, sillä vaikka 85 % opettajista käytti keskustelevaa opetusmenetelmää, opiskelijoista vain 60 % tunnisti keskustelevan opetusmenetelmän.

Läänien välisessä tarkastelussa Itä-Suomessa opetusmenetelmät näyttivät olevan hieman monipuolisempia kuin muissa lääneissä. Suomenkielistä opetusta antavissa oppilaitoksissa opetusmenetelmiä käytettiin monipuolisemmin kuin ruotsinkielistä opetusta antavissa oppilaitoksissa. Suurissa oppilaitoksissa opettajien opetusmenetelmät ovat työelämäläheisempiä ja oppilaskeskeisempiä kuin pienissä ja melko pienissä oppilaitoksissa. Opettajat käyvät etsimässä uusia opetusmenetelmiä yliopistosta, mutta asioiden soveltaminen oman alan koulutukseen on hidasta. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Opetus- ja oppimisprosessin tarkastelussa näytti, että kaupunkien oppilaitoksissa opetus- ja oppimisprosessit ovat toimivampia kuin maaseutukouluissa.



KUVIO 29. Melko ja erittäin paljon käytetyt (%) opetusmenetelmät opettajien ja opiskelijoiden arvioimina.

Lähi- ja etäopetus

Nuoret opiskelijat käyttivät keskimäärin 26 tuntia ja aikuisopiskelijat 24 tuntia viikossa lähiopiskeluun. Koulutusyksiköiden (n = 134) lähiopetuksen tuntimäärät vaihtelivat 8 tunnista 35 viikkotuntiin. Alle 20 tuntia lähiopetusta viikossa järjesti ainoastaan kolme oppilaitosta. 20–25 tuntia lähiopetusta järjesti 25 oppilaitosta ja 26–30 tuntia lähiopetusta järjesti 48 oppilaitosta. Yli 31 tuntia lähiopetusta viikossa järjesti 58 oppilaitosta eli 43 % oppilaitoksista. Etäopiskeluun ja itsenäiseen opiskeluun nuoret opiskelijat käyttivät viikoittain keskimäärin 5 tuntia ja aikuiset keskimäärin 7 tuntia. Yhteisten opintojen lähiopetusmäärä oli useimmiten 26 tuntia/ov. Erityisopetuksen lähiopetuksen tuntimäärä oli 35 tuntia. Ruotsinkielisillä lähiopetuksen tuntimäärä oli 30 tuntia/ov. Erään koulutuksen järjestäjän mukaan rahaa jaetaan opetukseen ryhmille 30 kontaktituntia / ov, sillä saa toteuttaa opetuksen miten haluaa. Lisäksi opinto-ohjaus oli resursoitu erikseen. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Lähiopetuksen tuntimäärät olivat vähiten muuttuneet Lapin, Oulun ja Itä-Suomen lääneissä ja eniten Länsi-Suomen ja Etelä-Suomen lääneissä. EU-tukialueista harvaan asutulla alueella EU6 lähiopetuksen tuntimäärät olivat muuttuneet vähemmän kuin taantuvalla teollisuusalueella EU2. Kieli-ryhmittäin ruotsinkielistä opetusta antavissa yksiköissä muutos oli vähäisempää kuin suomenkielistä opetusta antavissa yksiköissä. Suurissa yksiköissä lähiopetuksen tuntimäärien muutos on ollut suurempaa kuin pienissä oppilaitoksissa. Kuntaryhmän mukaan ei lähiopetuksen määrän muuttamisessa näyttänyt olevan eroja. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Työelämän edustajat olivat huolestuneita hotelli- ja ravintola-alalla tarjoilun perusammattitaitojen opettamisesta ja oppimisesta (tarjoilutaidot, kattaus, asiakaspalvelu). Vasta sen jälkeen kun perusteet on hyvin omaksumattu, voi rakentaa työssäoppimalla lisää. Yhtä lailla keittiömestarit kantoi-ivat huolta siitä, että keittiössä tarvittavia perustaitoja ei hallita. Ravintolayrityksissä painotettiin erityisesti sitä, että keskeisten ammattitekni-ken perustaitojen tulisi sisältyä opetusohjelmiin ennen työssäoppimisjaksoille siirtymistä. Opettajien pitäisi lähiopetuksessa painottaa asiakaspalvelua, työpukeutumista, siisteyttä ja työaikojen noudattamisen merkitystä. Myös ruotsinkieliset haastateltavat puhuivat perusasioiden opettamisen tärkeydestä. Oppilaitoksen johdon mukaan hankaluuksiin joutuvat peruskoulupohjaiset opiskelijat, sillä heidän tasonsa jää heikoksi ja tavoitetasoa joudutaan laske-amaan. (Marata työelämän haastattelut 2000.)

Seuraavana työelämän mielipiteitä opetuksesta:

”...tarjoilijoita ei opeteta, niitä vanhoja kunnon periaatteita, esimerkiksi, miten vatitarjoilua. Miten se ei mahu sinne opetusohjelmaan. Vähänhän sitä taas tällä hetkellä käytetään, mutta se tuntuu ihan hölmöltä, ettei näitä perusammattitaitoja opeteta. Se kuitenkin ammattitaidollisesti on aika

tärkee. ...Me joudutaan opettamaan esimerkiksi kattaus. Ne ei teoriassakaan tiedä, mitä tarkoittaa kattaus. Ei ne tiedä näitä asioita. Olishan se parempi, että tiedettäis mitä ne joutuu tekee täällä, että ne teoriassa kävis siellä opetuskeittiössä ja teoriatunneilla läpi näitä” (ravintolapäällikön mielipide).

“Man anser att eleverna har baskunskaper efter två år. Det tredje året på yrkesskolan har upplevts som onödigt och outvecklande. Arbetsgivarna tyckte att skolorna skulle vilja höja ribban. Eleverna har inte tillräckligt med kunskap då de är färdiga från skolan, men de utvecklas hela tiden. Matlagningskunskaperna är inte goda, speciellt tillagningen av varm mat var dålig.”

Puolet opettajista suunnitteli opintokokonaisuudet yhdessä muiden opettajien kanssa ja myös oppimistulokset arvioitiin opintokokonaisuuksittain yhdessä. Opiskelijoille annetaan etätehtäviä, joihin opiskelijat joutuvat hakemaan kirjastosta ja muista lähteistä itsenäisesti tietoja. Osa opiskelijoista palauttaa etätehtävät, osa ei, ja ainainen tivaaminen aiheuttaa paljon lisätyötä opettajalle. Ammatinopettajien mielestä etätyöskentely ei toimi, koska opiskelijat eivät ole itseohjautuvia. Opettajat kokivat, että etäopetuksen toteuttaminen vie kohtuuttomasti aikaa etukäteissuunnittelun, arvioinnin ja palautteen sekä keskustelujen muodossa. Etätehtävien käsittelyyn uhrattu aika joudutaan käytännössä ottamaan pois lähiopetukseen varatusta ajasta, jolloin hyöty jää vähäiseksi kokonaisuuden kannalta. Etäopetusta ei ole opettajien mielestä riittävästi resursoitu. Yhteisten opintojen opettajien mukaan opiskelijat tekivät mielellään etätehtäviä ja olivat tyytyväisiä itsenäisesti tehtäviin kertaustehtäviin. Opettajien mielestä opiskelijat on opettava työntekoon, annettava reilusti tehtäviä ja vaadittava, että ne myös tehdään. Työelämän mielestä opiskelijoiden etätyöskentelyn lisääntyminen on alkanut heijastua opiskelijoiden perusammattitaidossa havaittuina puutteina. Heidän mielestään etätyöskentelyä tulisi vähentää ja painottaa enemmän käytännön taitojen opettamista. Opiskelijoiden mielipide etätehtävien paljoudesta vaihteli, toisilla ei ole ollut ollenkaan etätehtäviä, toisilla oli ollut liikaa, ja lisäksi tehtävien laajuudet ovat olleet ylimitoitettuja. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Oppilaitoksen johdon 65 %:n (n = 173) mukaan itsenäinen opiskelu on lisännyt ohjauksen määrää sekä tehtävien laatimista ja arviointia. Opettajuus on muuttunut laadullisesti ohjaavaan suuntaan (17 %), lähiopetus on vähentynyt (6 %), osan (10 %) mielestä muutosta ei näy, koska ei ole itsenäistä työskentelyä tai opiskelijat eivät kykene itsenäiseen työskentelyyn. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Opiskelijat sekä hotelli-, ravintola- ja suurtalouseläällä että koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla kokivat useimmiten ammatillisen teoreettisen opetuksen määrän liian vähäiseksi. Useassa oppilaitoksessa opiskelijat toivoivat enemmän teoriaopetusta ja vaatavuustason nostamista. Lisää opetusta opiskelijat kaipasivat ammattiteorian opettamiseen, kieliin, lasken-

taan sekä päättötyön tekemiseen. Opiskelijoiden mielestä teoriaopetus on hutaisten tehty, eikä siitä jää paljon mieleen. Heidän mielestä teoriaperustan pitäisi olla kunnossa ennen käytännön tehtäviin siirtymistä. Osa opiskelijoista ei ollut tyytyväisiä etätehtävien määrään, koska niitä ei ole ollut riittävästi. Perustutkinnoissa etätehtäviä annetaan ainoastaan silloin kun opettaja on poissa. Hotellipalvelussa ja matkailun opinnoissa etätehtäviä on tehty runsaasti, ja jotkin niistä ovat olleet täysin ylimitoitettuja laajuudeltaan. Laskennan opetuksen opiskelijat mielsivät heikkotasoiseksi. (Marata oppilaitoskysely 1999 sekä Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan koulutuksessa opiskelijat toivoivat opiskeluun enemmän vastuuta, nopeampaa tahtia ja tasoltaan korkeampaa ja vaativampaa opetusta. Opiskelijoiden mielestä ensimmäisenä vuotena on aivan liian vähän teoriaopetusta. Vaatimustaso on matala ja etätehtäviä on hyvin vähän, sillä opiskelijat eivät muistaneet tehneensä yhtään etätehtävää. Niitä annetaan ainoastaan silloin, kun opettaja on sairas tai koulutuksessa, ja yleensä silloinkin tehdään ryhmätöitä. Esimerkiksi palveluyrittäjyydessä koko opetus on ollut sitä, että tehtiin tehtäviä koulussa. Opettajat eivät viitsi antaa etätehtäviä, koska opiskelijat eivät tee niitä. Päättötyö tehdään ryhmissä esimerkiksi niin, että koko luokka valitsi ja teki juhannusaiheisen tai ystävänpäiväaiheisen päättötyön, johon kuului myös kirjallinen osio. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Opiskelijoista ala tuntui omalta, työllistyminen näytti valoisalta, ja perustaidot olivat hyvin hallinnassa. Osoituksena ammattitaidostaan opiskelijat mainitsivat alan koti- ja kansainvälisissä kilpailuissa menestymisen. Valmistumassa olevat opiskelijat myönsivät muuttaneensa asenteitaan opiskelunsa aikana. Nyt ollaan nöyriä oppimisen suhteen ja vaatimustaso on kasvanut. Oli opittu se, mitä tultiin oppimaan, ja vähän enemmänkin. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Muut vaihtoehtoiset opetusjärjestelyt

Luokattomuus

Luokattomuus on matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opinnoissa mahdollista, mutta se ei toteudu käytännössä kovin helposti. 67 % oppilaitoksista (n =166) ilmoitti, että heidän yksiköissään opetus ei ole luokatonta. Luokattomuus lyhentää vastaajien mukaan opiskeluaikaa 30 %. Opettaja eriyttää luokan sisällä ja opiskelijat voivat edetä omassa yksilöllisessä tahdissa. Maratan oppilaitoskyselyssä 12 % oppilaitoksista ei nähnyt mitään esteitä luokattomuuteen siirtymisessä. Vaikeutena luokattomuuteen siirtymisessä olivat pienet opiskelijamäärät ja valinnaisten opintojen toteuttaminen (30 %). Lisäksi opettajien asenteet ja tottumukset sekä epäily siitä, että opiskelijat eivät selviydy luokattomuudesta, koska he eivät pysty kantamaan vastuuta opinnoistaan, nousi yllättävän vahvasti esille (22 %).

Lukujärjestyskysymyksiä, työssäoppimisen organisointia ja oppilaitoksen ruokahuollon järjestämistä pidettiin vaikeutena (19 %). Muita syitä (15 %) olivat opiskelijoiden tasoerot, riittämättömät tilat ja voimavarojen vähyys. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Kaksoistutkinto

Kaksoistutkinnon järjestämisessä yli puolet oppilaitoksista (n = 170) koki ongelmallisena työjärjestyksen tekemisen ja aikataulujen yhteensovittamisen. Lähes viidesosa oppilaitoksista piti opintoja raskaana opiskelijalle. Noin 70 % matkailu-, ravitsemis- ja talousalan oppilaitoksista ei järjestänyt arviointiajankohtana kaksoistutkintoja. Kaksoistutkintojen suorittajien määrä on kuitenkin kasvanut tasaisesti.

Suoritetut kaksoistutkinnot matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla vuosina 1997–1999:

1997	87 tutkintoa
1998	153 tutkintoa
1999	171 tutkintoa

Lähde: Marata oppilaitoskysely 1999.

Kaikille yhteisten opintojen integrointi ammatillisten opintojen kanssa

Opettajista (n = 1 020) kolmasosan mielestä yhteiset opinnot on integroitu ammatillisiin opintoihin. Neljäsosan mielestä yhteisiä opintoja ei opeta ollenkaan integroituneina, ja 40 %:n mielestä yhteisiä opintoja voidaan osittain opettaa integroituneina ammatillisten opintojen kanssa. Yhteisten opintojen opettajat kertoivat, että ammatinopettajat ja äidinkielen opettajat tekevät yhteistyötä päättötöiden kanssa. Kielet opetetaan yleensä erikseen, ei integroituna. *T.ex. finskan kan undervisas i köket någon gång.* Aterix-ohjelma opetetaan ammattiopintojen yhteydessä, ei atk:ssa. Parhaiten integrointi on onnistunut matematiikan ja atk:n osalta. Äidinkielen ja kielten opetuksen integroinnin suurimmiksi esteiksi on muodostunut lukujärjestystekniset asiat sekä koulutusyksikköjen hajanainen sijainti. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelujen opettajat kertoivat, että matematiikkaa opetetaan ravitsemusopintojen yhteydessä ja kemiaa ja fysiikkaa puhtaanapitoon integroituna.

Hotelli-, ravintola- ja suurतालousalan ammatillisten opettajien mielestä yhteisiä opintoja pitäisi integroida enemmän ja ammatillisia yhteisiä opintoja opetetaan liian vähän. Integrointi on puhtaasti kiinni työparista ja henkilökohtaisesta kemiasta. Opetusjärjestelyjen ongelmana on, kuten eräs ruotsinkielisen oppilaitoksen rehtori asian ilmaisi, että *”ekonomin går före undervisningen.”* (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Työssäoppiminen ja työharjoittelu

Oppilaitosten johdon mukaan yli 90 % opiskelijoista saa oppimisen tavoitteita vastaavan työharjoittelupaikan, omalla talousalueella harjoittelee 80 % opiskelijoista ja noin viidesosa opiskelijoista suorittaa työharjoittelunsa (työssäoppimisen) oman talousalueensa ulkopuolella. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Työelämältä saadun tiedon mukaan työssäoppimisessa on monessa suhteessa vielä kehitettävää. Opetussuunnitelman mukaisten työtilanteiden luominen tuntuu monesti keinotekoiselta suhteessa työelämän normaaleihin käytänteisiin. Opiskelijoiden työharjoittelujaksot toteutuvat pääasiassa yhtä aikaa, joten työpaikoilla on useita koulutettavia yhtä ohjaaja kohti. Työelämän mielestä näin ei voida taata opiskelijalle riittävää ohjauksen tasoa. Kuormituksen tasaamiseksi työelämä esittää työssäoppimisjaksojen porrastamista tilanteen korjaamiseksi erityisesti hotelli-, ravintola- ja suurtalousalalla. Työelämän mielestä myös työpaikoilla on kehitettävää. Opiskelijoiden ohjaajina toimivilla kokeneemmilla tai iäkkäämmillä ammattilaisilla saattaa esiintyä tietojen tai osaamisen salaamista, mikäli oma asema koetaan epävarmaksi. Epävarmuutta ovat lisänneet myös työpaikoilla tapahtuneet rekrytoinnit, joissa nuoret ovat vieneet valmistuttuaan työpaikat. (Marata työelämän haastattelut 2000.)

Työssäoppimisen tavoite työelämän mielestä on viedä alaa eteenpäin, eikä enää saisi simputtaa niin kuin armeijassa. Työelämänkin pitää harjaantua kouluttamaan opiskelijoita, sillä työelämällä on myös vastuu kouluttamisesta. Työelämässä halutaan, että työssäoppimiseen liittyvä paperityö tehdään oppilaitoksissa. Työelämän edustajat toivoivat saavansa palautetta siitä, miten harjoittelu on onnistunut. Tuntuu pahalta, kun ei koskaan saa minkäänlaista palautetta, vaikka ohjataan koko ajan harjoittelijoita. Esimerkiksi sairaalaharjoittelussa opettajan pitää selkeästi kertoa, minkälaisiin töihin opiskelijaa ei voi laittaa. Pienet toimipaikat eivät saa yleensä minkäänlaista tietoa oppilaitoksesta ja näin ollen tietoa eivät saa työssäoppijoitakaan, vaikka monelle opiskelijalle tämältyypiset paikat saattaisivat olla erityisen hyviä ensimmäisen työssäoppimisjakson paikkoja. (Marata työelämähaastattelut 2000.)

Työelämän haastattelujen mukaan opettajat käyvät työpaikoilla ainakin kerran harjoittelujakson aikana. Palautteet ja opiskelija-arvioinnit kerätään työpaikoilta opiskelijoiden mukanaan tuomilla lomakkeilla, melko harvoissa paikoissa pidetään mitään yhteisiä keskusteluja opettajan, opiskelijan ja työelämän edustajien kanssa. On joitakin tapauksia, joissa yhteys oppilaitokseen on pelkästään opiskelijan varassa. Oppilaitokset eivät säännöllisesti järjestä palaute- tai kehittämiskeskusteluja harjoittelupaikan kanssa. Systemaattista palautejärjestelmää yhteistyöstä ei ollut yhdelläkään haastatteluissa mukana olleella yksiköllä. Opiskelija-arvioinnit luonnollisesti kerättiin ja ne rajoittuivat lyhyeen, kirjalliseen raportointiin. Työelämässä kaivattiin systemaattisempaa otetta ja palautetta siitä, miten yritys on oppimispaikkana onnistunut.

“On sellasia harjottelijoita, jotka tulee tuolta; opiskelija hakee itse harjoittelupaikkansa ja opettajasta ei kuulu mitään ja mun mielestä se ei toimi. On kolmen ja neljän viikon harjoittelijoita ja opettajasta ei kuulu mitään, ei edes puhelimitse, niin mun mielestä se on huono juttu. Siihen mä toivoisin koko aika parantamisen varaa ja enempi yhteistyötä. Paljon on sellasta, että koko aika jotain paperia tulee, enkä oo jutellukkaan koko opettajan kanssa. Olis kiva alkuun lähteä opettajan kanssa liikkeelle. Tavoitteet? Paperilla vaan. Ja aina ne ei ihan kauheen selkeet sillai oo.”

Työelämän haastatteluissa työssäoppimisen järjestelyistä toivottiin, että tulevaisuudessa niihin pitäisi saada enemmän suunnitelmallisuutta. Nyt järjestelyt ja työssäoppimisen sisällöt ovat kovin hajanaisia ja sattumanvaraisia. Koulutusyksiköiden välillä pitäisi olla sekä paikkakuntaakohtaisesti että alueellisesti enemmän yhteistyötä. *“Eli tietty järjestelmä pitäis olla. Että se olis niinkun jatkuvaa, että sovitaan aikataulut, koska tulee ja semmosta. Tämmöstä kaipaa, että se olis suunnitelmallista.”* Yrityksiin pyrkii opiskelijoita alueen useista oppilaitoksista ja työelämän kannalta olisi järkevää luoda jokin alueellinen järjestelmä, niin että opiskelijat eivät ole pyrkimässä töihin kaikki samanaikaisesti. Samoin kaivattiin tiettyä sisällöllistä järjestelmää, johon sisältyisivät jatkuvuus, aikataulut, tavoitteet, arviointikriteerit, ohjeet, sopimukset jne. Nykyisin ne vaihtelevat yksiköstä toiseen ja jopa yhden koulutusyksikön sisällä. Ennen työssäoppimisjaksoa opiskelijoille tulisi selvittää työelämässä vaadittavat käyttäytymisperiaatteet ja työelämän pelisäännöt.

“Jos on jotain muutoksia, niin pitää ilmoittaa. Eihän sairaudelle tai tapah- tumalle voi mitään, mutta pitää ilmoittaa. Puhelimeen vastaaminen on toinen ... puhelimeen ei osata vastata.” ”Yks on, että saa aina kiinnittää huomiota näiden henkilöiden olemukseen ja pukeutumiseen. Kun tulee tarjoilemaan, niin pitää olla siistin näköinen ja valitettavasti ne, jotka eivät ole, eivät pääse. En voi ottaa. Lisäksi opiskelijoille saisi korostaa enemmän, että työtahti työpaikoilla on tällä hetkellä kova. Hitaat ei pärjää ja aikaa ei ole; ruoka oltava valmis tietynä ajankohtana.”

Hotelli-, ravintola- ja suurतालousalan opiskelijoiden mielestä käytännön taitojen opettaminen oppilaitoksessa on liian yksipuolista. He katsovat, että opettajat käsittelevät liian vähän vaativiin työsuorituksiin liittyviä tehtäviä, kuten esimerkiksi vati- ja tilaustarjoilua. Opiskelijoiden mielestä työharjoittelujaksojen aikana opitaan parhaiten myös vaativampia tehtäviä. Työpaikoilla annettuun ohjaukseen oltiin yleisesti melko tyytyväisiä, vaikka jotkut opiskelijat olivat joutuneet tiskaamaan koko harjoittelujakson ajan ja lisäksi työhönopastus oli ollut kehnoa. Samanlaisia kokemuksia oli myös ruotsinkielisillä. *“Eleverna hade både bra och dålig erfarenhet av sin praktik, ibland får man bara diska eller skala morötter, medan några hade fått göra alla uppgifter”*. Opiskelijoilla on itsellään mahdollisuus vaikuttaa harjoittelu-

paikkansa valintaan, ja tarvittaessa opettaja avustaa paikan hankinnassa. Kaikilla perustutkintoa suorittavilla ei työharjoittelun aikana ole ollut ollenkaan kirjallisia tehtäviä, jotkut taas ovat tehneet raportin jokaisesta harjoittelupäivästä. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan opiskelijat kertoivat, että he käyvät työharjoittelussa tai työssäoppimisjaksoilla erilaisissa oppimisympäristöissä, kuten turvakodissa, kotipalvelussa, vanhainkodissa, päiväkodissa ja sairaalassa. Harjoittelujaksojen aikana opettaja käy kerran viikossa seuraamassa työpaikalla tapahtuvaa opetusta. Palautetta kerätään lähinnä suullisena ja kirjallisena ja opiskelijoiden itsearviointeina. Opiskelijoiden mielestä harjoittelussa ei tarvinnut paljoa rasittaa itseään, vaan työ oli pääasiassa tiskausta ja siivousta. Oppimistehtäviä ei harjoittelujen aikana ollut. Opiskelijat voivat itse vaikuttaa harjoittelupaikkansa valintaan, ja opettaja päättää, onko paikka sopiva. Ohjaus työpaikoissa vaihtelee. Joissakin työpaikoissa informaatio kulki hyvin ja tavoitteet tunnettiin, mutta joissakin työpaikoissa opiskelijan ilmestyminen harjoitteluun on täysi yllätys. Ohjaajilla ei ole tietoa, mitä opiskelija on koulussa opiskellut ja mitä he osaavat. Opiskelija saatetaan jättää taitamattomana yksin pitkiksi ajoiksi. Useissa työpaikoissa ohjaajat vaihtuivat päivittäin ja jokainen ohjaaja neuvoi saman tehtävän eri tavalla. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelun opiskelijat pitivät työssäoppimista ja työharjoittelua hyvänä oppimismuotona. Tulevaisuudessa työpaikkaohjaajien valmentamiseen pitäisi kiinnittää enemmän huomiota opiskelijoiden mielestä. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

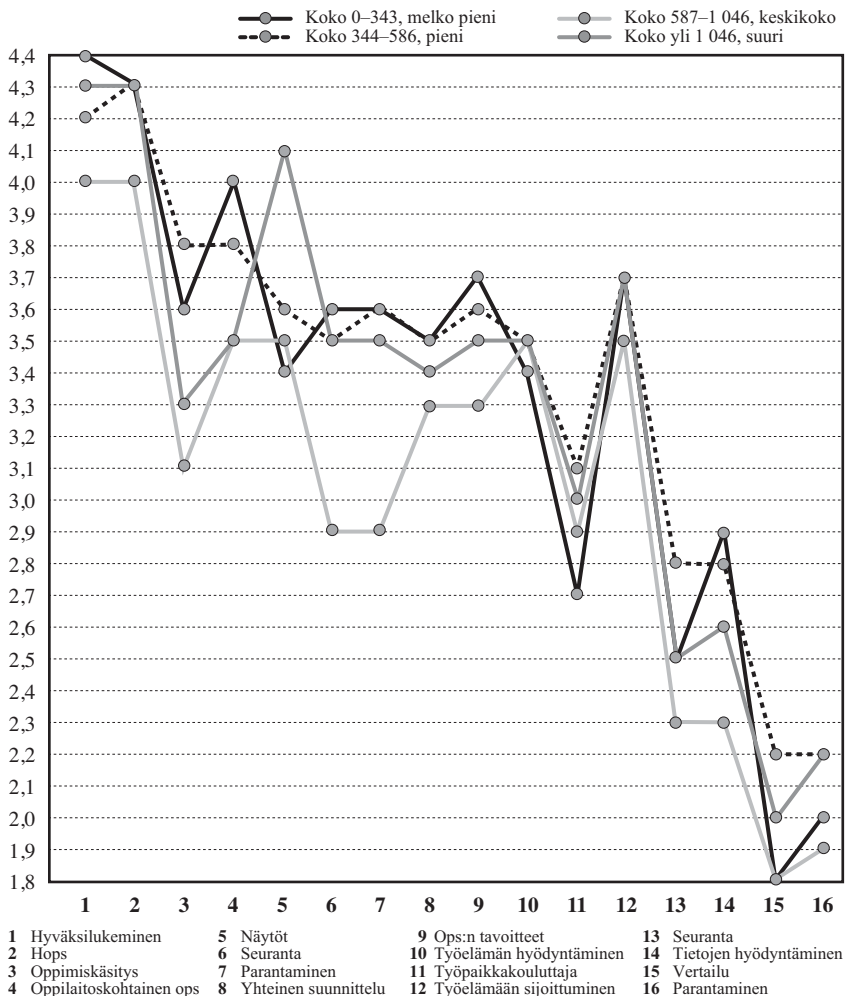
Valinnaiset ja vapaasti valittavat opinnot

Oppilaitosten johdon mukaan (n = 159) yli puolet (54 %) oppilaitoksista ilmoitti järjestävänsä koulutusaloittaiset opinnot joko ryhmän yhteisen tai opiskelijan yksilöllisen valinnan mukaan. Oppilaitoksen eri alojen yhteisiä valinnaisuuksia ilmoitti järjestävänsä 13 % koulutusyksiköistä, ja alueen oppilaitosten yhteinen valintatarjotin oli 33 %:lla. Yli 70 % yksiköistä ilmoitti opiskelijoiden valitsevan valinnaisia opintoja vähemmän kuin 2 opintoviikkoa toisesta oppilaitoksesta. Pääsääntöisesti valinnaiset opinnot valitaan oman oppilaitoksen tarjonnasta, lähes 85 % ilmoitti valitsevasta toiselta alalta oman oppilaitoksen tarjonnasta vähemmän kuin 3 opintoviikkoa. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Valinnaisten opintojen järjestämisen kehittämiskohteina yksiköt pitivät (n = 161) oppilaitosten välisen yhteistyön lisäämistä ja alueellisen yhteisen valintatarjottimen kehittämistä (28 %) sekä valinnaisten opintojen sisällöllistä muutosta laajemmiksi kokonaisuuksiksi (20 %). Valinnaisten opintojen organisoinnin kehittäminen katsottiin tärkeäksi (18 %). Liian pieni valinnaisten opintojen opiskelijamäärä tuotti useassa oppilaitoksessa pulmia. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Koulutuksen järjestäjiltä, oppilaitoksen johdolta ja opinto-ohjaajilta saadun tiedon mukaan valinnaisuus toteutuu pääosin kuntayhtymän omien oppilaitosten sisällä. Yhteistyö lukioiden kanssa ei ole vielä edennyt niin pitkälle, että valinnaisuus voisi helposti toteutua lukion ja ammatillisen koulutuksen välillä.

Valinnaisissa opinnoissa näyttää olevan erilaisia käytäntöjä koulutusyksiköiden välillä. Joissakin koulutusyksiköissä opiskelijoilla on toimiva järjestelmä ja he voivat ottaa eri oppilaitoksista ja muista toimipisteistä opintoja, toisilla opiskelijoilla ei ole käytännössä minkäänlaisia mahdollisuuksia valita mitään oman oppilaitoksen ulkopuolelta. Toisaalta vaikka valinnaistarjotin on, opiskelijat eivät juurikaan valitse muista oppilaitoksista opintoja. Opiskelijat eivät halua liikkua paikasta toiseen. Opettajat



KUVIO 30.

Opetus- ja oppimisprosessin ja työelämän yhteistyöprosessin hallinta erikokoisissa oppilaitoksissa. Lähde: Marata itsearviointi 1999.

sanovat opiskelijoille, mitä valinnaisia kannattaa ottaa, ja samalla pelaavat omaan pussiin ja saavat itselleen tunteja lisää. Yhteisten opintojen opettajat kertoivat, että valinnaisuutta on vähennetty radikaalisesti, eikä ensimmäisellä vuosikurssilla ole toteutunut juurikaan valinnaisuutta suunnitellussa laajuudessa yhteisten opintojen osalta erinäisistä syistä johtuen. Parhaiten valinnaisuus on toteutunut lähinnä kielissä ja atk:ssa. Valinnaisuutta rajoittaa paljon se, että yleensä vain ryhmän eniten valitsema aine lopulta toteutuu. Ruotsinkielisillä asia oli aivan samoin ”*för att starta en kurs krävs det en grupp på över 10 personer, vilket gör att majoriteten bestämmer.*” (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Opiskelijoiden mielestä valinnaisuutta tarjotaan, mutta käytännössä ei edes puoletkaan tarjotusta määrästä toteudu. Kaikki valinnaiset valitaan yhdessä, koko luokka valitsee saman tai se toteutuu, jota on eniten valittu. Oman oppilaitoksen muilta osastoilta ei valita kovin usein, mutta esimerkiksi autonkorjauskurssi on toteutunut. Kieliä on mahdollisuus opiskella esimerkiksi kansalaisopistossa tai lukiossa ilmaiseksi. Matka saattaa nousta esteeksi valittaessa muista kouluista opintoja. Joidenkin opiskelijoiden mielestä valinnaisuus toteutui ihan oikeasti. Ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden mielestä lukiolaiset ylenkatsoivat heitä. Ruotsinkieliset opiskelijat olivat suomenkielisiä tyytyväisempiä valinnaisiin opintoihin. ”*Eleverna anser att de har haft full möjlighet att välja valfria studier, t.ex. språk från Arbis, praktik på veckoslut, psykologi i gymnasiet osv. Skolan erbjuder kurser s.s.språk, köskurser, konditori, vildmarks mat och även praktik kan räknas som fritt valbart ämne.*” (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Aikuisopiskelijoille valinnaisuus toteutuu heikosti, koska esimerkiksi kieliä ja matematiikkaa ei opeta isoja tuntimääriä.

Kuviossa 30 on esitetty opetus- ja oppimisprosessin ja työelämän yhteistyöprosessin hallinta erikokoisissa oppilaitoksissa. Koulutusyksiköissä hyväksilukeminen ja henkilökohtaisen opiskeluohjelman tekeminen toimivat hyvin, ja myös opiskelijoiden työelämään sijoittuminen näytti toimivan hyvin. Oppilaitosten välillä ei ole suuria eroja. Keskikokoisissa koulutusyksiköissä seuranta ja toiminnan parantaminen näytti olevan hieman heikompa kuin muissa koulutusyksiköissä.

Opiskelija-arviointi, opiskelijan oikeusturva, opinto-ohjaus ja hops

Opiskelija-arviointi

Opiskelijoista (n = 1 314) yli puolen (64 %) mukaan arviointi oli oikeudenmukaista ja tasapuolista. Huolestuttavaa oli kuitenkin, että enemmän kuin kolmasosa opiskelijoista koki arvioinnin epäoikeudenmukaiseksi. Jatkuvaa arviointia yhdessä opettajan kanssa oli tehnyt kolmasosa opiskelijoista. Yli 70 % ei ollut opettajan kanssa arvioinut opintosuorituksiaan jatkuvasti. Riittävästi palautetta oppimistehtävistään koki saaneensa puolet opiskelijoista.

Arviointikriteerit ja vaatimustason tunsivat lähes 70 % opiskelijoista. Opiskelijoiden (65 %) mielestä arviointi ohjasi hyvin arvioimaan omaa toimintaa, kun taas 35 % opiskelijoista koki, että arviointi ei ohjannut oman toiminnan arviointiin. (Marata opiskelijakysely 1999.)

Itä-Suomen läänissä opiskelija-arvioinnin ohjaavuus koettiin hieman paremmaksi kuin muissa lääneissä. Suurissa oppilaitoksissa näytti opiskelija-arviointi ohjaavan oppimista jonkin verran enemmän kuin muissa oppilaitoksissa.

Haastateltujen ammatinopettajien mukaan opiskelijan oppimisen arviointi perustuu perinteiseen numeroarviointiin, jossa arvioidaan teoreettista osaamista sekä kädentaitoja. Opettajasta riippuen sovelletaan myös itsearviointia. Opettajat eivät anna riittävästi palautetta. Opiskelijat haluaisivat tietää osaamisestaan sekä hyvät että huonot puolet. Opiskelijat haluaisivat myös suullista palautetta, jotta olisi mahdollista parantaa omaa toimintaansa. Arviointitapa riippuu opettajasta, ja poissaolot ja kokeet vaikuttavat arviointiin. Kaikki opiskelijat eivät tunteneet arviointikriteereitä tai ohjeita. Tavallisesti kurssin tai jakson päätyttyä kerätään opiskelijapalaute, mutta systemaattista menetelmää ei ollut siitä, miten palaute hyödynnetään. Opiskelijoiden kanssa käydään lisäksi arviointikeskusteluja. Kielitaitoa arvioidaan suullisilla kokeilla. Opettajan mukaan työssäoppimisen arviointiin ei ole kriteereitä, vaan työn mukana on tullut kyky arvioida. Haastatelluista opiskelijoista osa kokee arvioinnin epäoikeudenmukaisena. Opiskelijoiden mukaan pärtäkerroin vaikuttaa ja työt saavat parempia numeroita. Samaa kertoivat ruotsinkieliset opiskelijat. *“Bedömningen är inte alltid helt rättvis, tyckte de studerande, den har väl nånting med beteende att göra, trodde de”*. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Haastateltujen mukaan työelämässä koetaan työharjoittelun ja työssäoppimisen arviointikriteerit erittäin sekaviksi. Tilannetta pahentaa vielä se, että jokaisella oppilaitoksella on omat arviointikriteerinsä. Tilanne on samanlainen sekä ruotsinkielisillä että suomenkielisillä alueilla. Aikuisopiskelijoilla arvioinnin pohjana on valtakunnalliset ohjeet, näyttötutkintojen arviointiohjeet tehdään työelämän mukaan tarkemmin. (Marata työelämän haastattelut 2000.)

Koulutuksen järjestäjä varmistaa opiskelijan turvallisen opiskelu- ja työympäristön järjestäjäkyselyn vastausten perusteella seuraavilla toimenpiteillä (n = 159):

1	toimimalla lakien ja ohjeiden mukaisesti	(38 %)
2	pitämällä tilat ja laitteet kunnossa	(16 %)
3	valvomalla opetuksen tasoa	(13 %)
4	opiskelijahuollon toimenpiteillä	(13 %)
5	henkilöstön ammattitaidolla	(13 %).

Suurimpana vaikeutena opiskelijoiden oikeuksien turvaamisessa järjestäjät näkivät sekä taloudellisten että henkilöstöressurssien puuttumisen. Opiske-

lijoiden erilaiset lisääntyvät henkilökohtaiset ongelmat ja niiden hoitaminen sitovat voimavaroja. Myös isot ryhmäkoot ja tilojen ja laitteiden ahtaus mainittiin esteinä. Opinto-oppaaseen on kirjattu opiskelijan oikeusturvan kanavat, ja opiskelijat olivat tietoisia oikeusturvastaan. (Marata järjestäjäkysely 1999.)

Oppilaitosten johdon mukaan (n = 160) opiskelijoiden aikaisemmat opinnot pyritään hyväksilukemaan mahdollisimman täysimääräisesti lähes aina (98 %). Työkokemus hyväksiluetaan 70-prosenttisesti, sillä oman alan työkokemus hyväksiluetaan yleensä täysmääräisesti, mutta toisen alan työkokemusta on harkinnanvarainen. Hyväksilukeminen lyhentää opiskeluaikaa aina 15 %:n mielestä, lähes aina 35 %:n mielestä ja vähän tai ei ollenkaan 50 %:n mielestä. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Ammatinopettajien ja opinto-ohjaajien mukaan opiskelijoiden aikaisemmat opinnot hyväksiluetaan lähes aina ja työkokemus otetaan huomioon opintojen suunnittelussa, 25 %:lle opiskelijoista laaditaan henkilökohtainen opiskeluohjelma (hops). Aikuisopiskelijoille laaditaan lähes kaikille hops. Erityisopiskelijoille tehdään hojks, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Hops ei lyhennä opiskeluaikaa, mutta esimerkiksi kaikessa lähiopetuksessa ei tarvitse olla mukana. Opinto-ohjaaja hoitaa käytännössä henkilökohtaiset opiskeluohjelmat. Osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että hopseista ei ole mitään hyötyä, sillä kaikki opiskelevat kuitenkin samalla tavalla. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Opinto-ohjaus ja tukitoimet

Yli puolet opiskelijoista (53 %) oli tyytyväisiä saamaansa opinto-ohjaukseen, mutta toinen puoli eli 47 % opiskelijoista oli asiasta jokseenkin eri mieltä. Opettajilta oli saanut apua valintoihin yli puolet opiskelijoista, mutta sen sijaan 44 % opiskelijoista ei katsonut saaneensa opettajilta apua opintojen aikaisissa valinnoissa. Henkilökohtaiseen ohjaukseen oli tyytyväisiä 65 % opiskelijoista. Kaupunkien oppilaitoksissa opiskelijat näyttivät olevan hieman tyytyväisempiä opinto-ohjaukseen kuin taajamien oppilaitoksissa. Lisäksi pienissä oppilaitoksissa opiskelijat olivat hieman tyytyväisempiä opinto-ohjaukseen kuin keskisuurissa oppilaitoksissa. (Marata opiskelijakysely 1999.)

Vuoden 1995 opetussuunnitelmamuutoksen jälkeen koulutusyksikön johdon mukaan (n = 144) on yksilöohjaus opinto-ohjauksessa lisääntynyt 41 %:n mielestä, 10 % koki, että opinto-ohjaus on siirtynyt enemmän opettajalle, 10 %:n mielestä ei opinto-ohjauksessa ole tapahtunut mitään muutosta, ja lähes 20 %:n mielestä opinto-ohjaus on määrällisesti lisääntynyt, ja 5 % näki opinto-ohjauksen siirtyneen opinto-ohjaajalta kaikkien vastuulle. Opinto-ohjaaja tekee yleensä opinto-ohjaustyötä muun työn ohessa. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Opinto-ohjaajien mukaan ammatilliset opettajat tekevät paljon ohjaustyötä opiskelijoiden kanssa ja myös keskenään. Nykyisin opiskelijat käyt-

tävät huomattavasti enemmän opiskelijahuoltopalveluja kuin aikaisemmin, peruskoulupohjaiset opiskelijat vielä enemmän kuin ylioppilaat. Opinto-ohjauksen tarve on lisääntynyt. Opinto-ohjaajien mielestä heillä on iso joukko ohjattavana, ja opinto-ohjaaja kokee riittämättömyyttä, kun aika ei riitä kuin välttämättömien asioiden hoitamiseen. Opinto-ohjaajien mielestä koulutusosalalla keskeytetään huomattavasti vähemmän kuin muilla aloilla, keskeyttämisen syynä on useimmiten sairaus. Naisvaltaisella alalla opiskelijasta huolehditaan paremmin kuin teknisillä aloilla. Aikuisopiskelijoiden tuki-palvelut eivät toimi iltaisin, mutta yleensä ohjaukseen voi varata ajan päivällä. Suurten ryhmien kanssa opinto-ohjaus on massapalvelua, eikä yksilöllistä ohjausta pystytä antamaan. Kaupunki antaa ilmaiseksi terveydenhuolto- ja psykologipalvelut. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Opiskelijat kokivat, että heillä ei ole opiskelun ohjausta opinto-ohjaajan taholta, mutta ammatillisten opintojen opettaja hoitaa opinto-ohjaajan tehtäviä. Jatko-opintojen mahdollisuuksista opiskelijat toivoivat enemmän tietoa. Opiskelijoiden mielestä opiskelijahuolto tukee hyvin ja antaa apua tarvittaessa. Terveydenhoitajaa on yleensä vaikea tavoittaa, mutta kuraattorin saa melko hyvin kiinni silloin kun tarvitaan. Opinto-ohjaaja hoitaa lähinnä käytännössä korvaavuudet. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Koulutusalan opiskelijoilla oli hyvät mahdollisuudet saada yksilöllistä opinto-ohjausta. Säännöllisen palautteen saaminen opiskelijoilta ja työelämältä toimi kohtalaisen hyvin, samoin palautteen hyödyntäminen koulutuspalvelujen kehittämisessä. Sen sijaan koulutusyksiköissä valitusten käsittelyssä ja valitusten toistumisen estämisessä on vielä kehittämistä. Oppilaitokset mittaavat opiskelijoiden tyytyväisyyttä koulutuksen päätyttyä, mutta opiskelijatyytyväisyyttä ei verrata muiden samalla alalla toimivien koulutusyksiköiden kanssa. Oppilaitoskohtaiset opiskelijatyytyväisyyttä koskevat tulokset olivat koulutusyksiköissä itsearviointin mukaan hyviä. (Marata itsearviointi 1999.)

Syrjäytyminen

Opiskelijoiden syrjäytymiseen on pyritty vaikuttamaan mm. antamalla yksilöllistä opetusta, keskustelemalla sekä käsittelemällä opiskelijan tilannetta opiskelijahuoltoryhmässä. Järjestäjän mukaan yhteistyötä kirkon kanssa oltiin suunniteltu. Usean oppilaitoksen painopistealueena oli syrjäytymisen estäminen. *“Styrelseordförande ansåg att skolans elever är mer heterogena än eleverna i gymnasiet och att yrkessolan definitivt måste fundera på anställningen av en speciallärare, behovet finns hela tiden”*. Johdon mielestä kuraattoripalveluja tulisi entisestään lisätä. Opiskelijoiden keskeyttämisen ehkäisy ja opintoihin liittyvä tutorointi nielee yhä enemmän opinto-ohjauksen resursseja. Syrjäytyneiden tai opintonsa keskeyttäneiden määrä alkaa joissakin ryhmissä olla jopa 20–30 % koko ryhmän koosta. (Marata oppilaitoskysely 1999 ja Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Opettajien mukaan opiskelijoiden perheolot ovat usein vaikeita ja monimuotoisia. Joka ryhmässä on opiskelijoita, joilla elämän peruskuviot ovat aivan sekaisin. Erityisopettajan mukaan opiskelijoilla on sosiaalisia ongelmia, joillakin lapsuudesta asti. Opiskelijoiden ongelmia opettajien mukaan ovat masennus, ongelmat kotona ja erilaiset jännitystilat. Opettajat pyrkivät saattamaan opiskelijoita todellisuuteen ja tottumaan elämän lainalaisuuksiin kuten esimerkiksi heräämiseen aamulla, säännölliseen koulussa-käyntiin jne. Myös ruotsinkielisissä oppilaitoksissa ongelmat ovat hyvin samanlaisia. *“Ett problem är också dagens vilsna ungdom, med en ofta mångproblematisk bakgrund”*. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Kuraattori, terveydenhoitaja ja opiskelijahuoltoryhmä pyrkivät vaikuttamaan päihteistä valistamiseen. Huumeiden käyttöön on puututtu aktiivisesti, mukana ovat olleet kuraattori ja lähipoliisi jo pidemmän aikaa. Viimeisen vuoden aikana ollaan herätty huomaamaan, että huumetarjontaa on, sillä kouluihin tulee porukoita myymään huumeita. Opiskelijoita on entistä enemmän otettu erityistukitoimiin ja tarkkailuun huumeiden vuoksi. On hyvää asiaa, että huumeongelmaan on kiinnitetty huomiota ja siitä puhutaan eikä enää salailta. Joissain koulutusyksityöissä ammatillisten opintojen opettajat kertoivat, että toisinaan pelottaa olla terävien veitsien kanssa keittiössä, kun opiskelijoilla on sekava päivä. Ammatillisten opintojen opettajat toivoivat nuorisotyöntekijää parikseen oppilaitokseen. Näin pystyisi hallitsemaan joukon paremmin, kun toinen selvittäisi ongelmaa, toinen jatkaisi opetusta. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Opiskelijoiden poissaolot

Rehtoreilta saadun tiedon mukaan opiskelijat olisi saatava käymään koulua. Huoltajille ilmoitetaan poissaoloista, ja luokanvalvoja pitää yhteyttä huoltajiin. Opettajien mielestä kaikki kynnelle kykenevät opiskelijat käyvät töissä, kuka kännykkää varten, kuka asuntolainaa tms. varten. Se aiheuttaa poissaoloja koulusta, tai ainakin opiskelijat ovat hyvin väsyneitä tunneilla, jos he ovat olleet aamulla neljään saakka töissä. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa olevista opiskelijoista käy työssä 18 %. (TK Koulutus 2000:4.)

Opiskelijoiden mielestä he myöhästelevät ja ovat paljon poissa koulusta, joten tunneilla käydään jatkuvasti läpi sellaisia asioita, jotka on jo opetettu. Opiskelijoita harmittaa, että kaikki opiskelijat siirretään toiselle vuodelle, vaikka he eivät hallitse ensimmäisen vuoden asioita. Yleensä opiskelijat joutuvat korvaamaan poissaolot, jollei ole lääkärintodistusta. Työharjoittelu on korvattava tunti tunnilta vaikka olisi lääkärintodistus. Sairauspoissaolojen korvaamisesta opiskelijat olivat eri mieltä opettajien kanssa. Mikäli opiskelijalla on lääkärintodistus poissaolosta, ei opiskelijan mielestä työssäoppimista tai opetusravintolassa työskentelyä tarvitse enää korvata. Tosin opiskelijoiden mielestä kaikki saavat lääkärintodistuksen helpolla, joten jollain

menetelmällä lusmuilijat on saatava kuriin. Toisaalta taas opiskelijat olivat harmissaan siitä, että niitä lusmuilijoita joutuu vetämään perässä. Opiskelijat ovat itse yrittäneet ratkaista asiaa, mutta ratkaisun avaimet puuttuvat vielä. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Oppilaskunta

Joissakin oppilaitoksissa oppilaskunta toimii aktiivisesti: pelataan yhdessä jalkapalloa, pelataan pesäpalloa opettajia vastaan, käydään diskoissa, pidetään ravintolailtoja, käydään laskettelemassa ja urheilemassa yhdessä. Mutta oli myös oppilaitoksia, joissa opiskelijoita ei kiinnosta tehdä mitään asioita muiden opiskelijoiden kanssa tai oppilaskuntaa ei ole saatu ollenkaan toimimaan. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Kansainvälistymisen näkyminen oppilaitoksissa

Oppilaitosten (n = 228) ilmoituksen mukaan keskeisimmät kansainvälisyyden toimintamuodot olivat opiskelija- ja opettajavaihdot sekä työharjoittelu ulkomailla (40 %). Lisäksi kansainväliset vierailut, opintomatkat ja ammattitaitokilpailuihin osallistuminen (20 %) olivat toteutettuja käytäntöjä. Opetuksessa kansainvälistyminen otettiin huomioon teemaviikoilla sekä kielten ja kulttuurien opiskelussa ja erilaisten projektien muodossa (40 %). Suosituimmiksi kohdemaiksi oppilaitokset (n = 228) ilmoittivat Englannin (30 %), Saksan (14 %), Espanjan (13 %), Ruotsin (13 %), Ranskan (9 %) ja Viron (7 %). Suurimmat esteet kansainvälistymiselle olivat kielitaidon puute (25 %), rahoituksen ongelmallisuus (44 %) ja omat asenteet (14 %). Oppilaitoksista 6 % ilmoitti kansainvälistymisen esteeksi kumppanien puutteen. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Kieliryhmien välisessä tarkastelussa ilmeni, että suomenkielistä opetusta antavissa yksiköissä kansainvälistyminen näytti olevan jonkin verran aktiivisempaa kuin ruotsinkielistä opetusta antavissa yksiköissä. Länsi-Suomen läänissä kansainvälistyminen oli hieman aktiivisempaa kuin muissa lääneissä.

Työelämän edustajien haastattelujen mukaan opiskelijoiden taidot selviytyä kansainvälisesti ovat melko hyvät, ainakin paremmat kuin aiemmin; on uskallusta käyttää vierasta kieltä ja nuoret ovat rohkeita. Nykyisin on paremmat mahdollisuudet matkustaa ja hankkia työ- ja harjoittelupaikkoja ulkomailta kuin aikaisemmin. Erilaisten kulttuurien tuntemus tulee tulevaisuudessa yhä tärkeämmäksi. Ravintoloiden asiakaspalvelusta vastaavat katsoivat kuitenkin, että opiskelijoiden kielitaito ei ole kovin hyvä. *”Pelkkä ravintolasanasto ei riitä.”* (Marata työelämähaastattelut 2000.)

Järjestäjien mukaan kansainvälistä yhteistyötä on toteutettu lähinnä henkilötasolla, mutta toisen asteen koulutuksessa se on ollut melko vähäistä. Maahanmuuttajilla oli oma luokka, ja tulevaisuudessa heitä hyödynnetään enemmän kansainvälisyysasioissa. Hyvin vähäistä vaihtoa on ollut toisella asteella sekä opettajilla että opiskelijoilla. Opettajille perhesyyt ovat

pääasiallisia esteitä kansainvälisten vaihtojen toteuttamiseen. Periaatteessa kaikki halukkaat opettajat pääsevät vaihtoon. Jonkin verran on järjestetty myös vieraskielistä opetusta toisen asteen oppilaitoksissa. Opiskelijoiden mielestä meillä on paremmat koulut ja koulutustaso kuin ulkomailla. Vaihdossa oppi kieliä ja jonkin verran ruoanvalmistusta. Opiskelijoiden mielestä vieraiden kulttuurien tuntemus on tärkeää matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla. (Marata järjestäjäkysely ja opiskelijakysely 1999.)

Oppilaitosten (n = 164) mielestä kansainvälistymisen keskeisiä kehittämistarpeita olivat opiskelija- ja opettajavaihdon lisääminen (24 %), kielitaidon parantaminen (23 %), sopivien projektien kehittäminen ja resurssien hankinta (19 %), sopivien yhteistyökumppanien löytäminen (16 %) sekä aktiivisuuden lisääminen (8 %). (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Oppimisympäristöt, oppilaitoksen tilat ja laitteet

Koulutusosalalla lähes kaikki koulutusyksiköt olivat koko maassa nykyaikaisia, ja tilat, laitteet ja välineet olivat pääsääntöisesti samanlaisia kuin työelämässäkin. Yksiköissä laitteita ja välineitä on monipuolisesti ja riittävästi.

Opiskelijoiden mukaan (n = 1 314) kielistudioita ei opiskelussaan ollut käyttänyt lähes puolet opiskelijoista. Kolmannes piti kielistudioiden käyttöä hyvänä, mutta viidennes ei ollut tyytyväinen kielistudion käyttömahdollisuuksiin. Opetuskeittiöt ja niiden laitteet olivat lähes 80 %:n mielestä hyvät tai erittäin hyvät. Viidennes opiskelijoista piti oppilaitoksen opetuskeittiötä melko huonoina ja laitteiltaan puutteellisina. Ammattiopetuksen luokat olivat opiskelijoiden hyvät tai erittäin hyvät lähes 70 %:n mielestä, mutta kolmannes opiskelijoista piti ammattiopetuksen luokkia melko huonoina. Yli puolet (52 %) opiskelijoista piti oppilaitoksen ryhmätyötiloja melko tai erittäin huonoina. Samoin lepo- ja taukotilat koki 65 % opiskelijoista melko tai erittäin huonoiksi. Atk-tilat ja laitteet olivat opiskelijoiden mielestä pääasiassa (77 %) hyvät tai erittäin hyvät. Yleensä laitteita oli mahdollisuus käyttää myös iltaisin, tosin opiskelijoilla ei ollut siihen tarvetta. Kirjaston aineistoihin puolet opiskelijoista oli tyytyväisiä, ja toinen puoli piti niitä melko huonoina. Opettajien (n = 1 037) mukaan kirjaston palvelu- ja käyttää noin puolet opettajista ja opiskelijoista. (Marata opiskelijakysely 1999.)

Oppilaitoksen asuntolaa ei 60 % opiskelijoista ollut käyttänyt. Viidennes opiskelijoista piti asuntolaa joko huonona tai erittäin huonona, ja viidennes piti asuntolaa erittäin hyvänä. (Marata opiskelijakysely 1999.)

Järjestäjien mielestä ammattikorkeakoulun perustaminen on tuonut lisäarvoa myös toisen asteen koulutukseen mm. kirjasto- ja informaatio- palvelujen myötä. Järjestäjien ja rehtorien mukaan yksiköt ovat nykyaikaisia, välineet ja laitteet ovat pääsääntöisesti samanlaisia kuin yritys-elämässäkin, laitteita on monipuolisesti ja laitekantaa uusitaan koko ajan. Monessa yksikössä on nykyaikaisemmat tilat ja laitteet kuin työelämässä. Myös työ-

elämän edustajien mukaan oppilaitosten laitteet olivat ajanmukaisia, etenkin tietotekniikassa tilat ja laitteet olivat erinomaisia. Järjestäjän mukaan tilat ovat tehokkaassa käytössä. Kaikissa yksiköissä ei ollut kielistudiota. Joissakin oppilaitoksissa ei ollut ollenkaan kirjastoa, vaan opiskelijat käyttivät paikkakunnan pääkirjastoa. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Opiskelijoiden mukaan atk-laitteiden käyttömahdollisuudet ovat hyvät. Tiloja voi käyttää tunneilla, tauoilla ja illalla, joskin joissakin oppilaitoksissa klo 18.00:n jälkeen ei ollut enää mahdollista käyttää tiloja iltasin. *“Det finns datasal, som dock inte får användas på de studerandes fritid p.g.a. att datorer förstörts av studerande.”* Kirjastoa käytetään paljon projektitöihin. Opiskelijat olivat yksimielisiä siitä, että oppilaitosten tilat, välineet ja laitteet eri koulutusaloilla ovat hyvät. Myös atk-laitteisiin ja verkkoyhteyksiin ollaan tyytyväisiä. Opiskelijoiden mukaan heillä oli lähes kaikilla ja kaikissa oppilaitoksissa sähköpostiosoite. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Opetusravintolat ja -hotellit

Puolet koulutuksen järjestäjistä ilmoitti, että he eivät ole oppilaitoksille (n = 74) asettaneet markkamääräisiä tulostavoitteita liiketoiminnalle, vaan tavoitteet olivat lähinnä laadullisia. Opetusravintolan ja -hotellin sekä oppilastyönä valmistettävien tuotteiden ja palveluiden hinnoittelussa noudatetaan liiketaloudellista periaatetta. Liiketoiminnan tulojen pitää kattaa liiketoiminnasta aiheutuvat kustannukset, ja lisäksi pitää laskea kohtuullinen tuotto sijoitetulle pääomalle oppimisen näkökulmaa unohtamatta. Viidesosa oppilaitoksista ilmoitti, että heillä ei ole opetusravintolaan liittyvää liiketoimintaa lainkaan. Oppilaitoksen henkilöstöruokailun järjestäminen huomioidaan opetussuunnitelmissa, ja se on osa opetusta lähes kaikissa koulutusyksiköissä (n = 136). Ainoastaan 3 % yksiköistä ilmoitti, että henkilöstöruokailua ei huomioida mitenkään opetussuunnitelman toteutuksessa. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Johdon mielestä opetusravintola on opiskelun kannalta tärkeä paikka, sillä siellä opiskelija oppii perustaidot. Opettaja ohjaa kaikissa ydinasioissa opiskelijan tason mukaan riittävästi. Ravintolahenkilökunnan mukaan opetussyksikköön tulee luokka kerrallaan ja ohjaus on käytännönläheistä. Opiskelijoiden opettaja ei ole mukana, vaan ravintolan henkilöstö toimii ohjaajana. Opiskelijoita ja henkilökuntaa on opiskelijaravintolassa vähän, ja työhön tulee todellisuuden tuntu. Opetusravintolassa työskentelevän tiimin mielestä opetusravintola ja henkilöstöravintola eivät ole elinkeinon kilpailijoita. Opiskelijoiden opettaminen on aina varsinainen tavoite. Henkilökunta on käynyt työpaikkaohjaajakoulutuksen. Joissakin yksiköissä opetusravintola on muutettu liikelaitokseksi. On myös yksiköitä, joissa opetusravintolan ja opetushotellin tilat ja toiminta on vuokrattu elinkeinolle. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Työelämän haastatteluissa useimpien (n = 24) vastaajien mielestä oppilaitosten harjoittamalla liiketoiminnalla ei ole paikkakunnalla merkitystä.

Ne muutamat haastateltavat, jotka katsoivat oppilaitoksen kilpailevan heidän oman liiketoimintansa kanssa, eivät katsoneet asian haittaavaan yhteistoimintaa. *”On ne kilpailijoita, muttei se ongelma ole, eikä se vaikuta yhteistoimintaan. Kyllä me samaan kaupunkiin mahdutaan, kun me kuitenkin ollaan toimintaidealtaan ihan erilaisia. Kilpailu on tervettä, vaikka samoista asiakkaista taistellaan.”* (Marata työelämän haastattelut 2000.)

Pienemmillä paikkakunnilla koulutusyksiköiden liiketoimintaan suhtauduttiin varauksin ja epäiltiin, että joidenkin alan yritysten kanssa voi tulla kitkaa yhteistyössä. *”...men att i en liten stad så ser man inte alltid positivt på konkurrensen från skolans restaurang.”* Joillakin paikkakunnilla työelämän edustajat kertoivat, että yllätyksellisiin tilauksiin on vaikeaa saada koulusta opiskelijatyövoimaa, vaikka tilaukset olisivat oppimisen kannalta erinomaisia. *”Kyllä se vääristää siinä mielessä kuvaa, kun on oma ravintola, missä heillä on oppilaita, palkatonta työvoimaa, vaikka kuinka paljon. Se pitäisi tasaantua, että muutkin sais siitä hyödyn, että meillä on hotelli- ja ravintolakoulu. Minusta se on väärin että valtio, kunta tai mikä se onkin alkaa harrastaa liiketoimintaa.”* (Marata työelämän haastattelut 2000.)

Opiskelijat tuntevat itsensä tärkeiksi, jos oppilaitoksen ravintolassa on kiire. Jonkin verran opiskelijat valittivat, että opetusravintolassa ei saa riittävästi ohjausta, kun kenelläkään ei ole aikaa ohjata opiskelijoita. Seinillä on kyllä laput, joista voi lukea, mitä pitää tehdä. Toisinaan taas henkilökuntaa ja harjoittelijoita on liikaa eikä ole mitään tekemistä. Opiskelijoiden mielestä opetusravintolassa ohjaajien taso vaihtelee paljon, jotkut ovat oikein hyviä ohjaajia. Henkilökunnan mukaan opiskelijoiden pitäisi korvata opetusravintolassa tapahtuneet poissaolot, koska poissaolevien tilalle on todella vaikeaa saada sijaisia. Opiskelijoista saattaa olla jopa puolet poissa jostain työvuorosta, sillä esimerkiksi pikkujouluaikana opiskelijat saavat palkallista keikkaa ja jättävät tulematta ja ilmoittamatta opetusravintolaan. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Erytisopetus

Koulutusosalalla erityisopetusta järjestettiin yhdeksässä ammatillisessa erityisoppilaitoksessa tutkintoon johtavana peruskoulutuksena. Tämän lisäksi noin 30 ammatillisessa oppilaitoksessa järjestettiin alan koulutusta erityisopetusryhmissä. Muissa oppilaitoksissa erityisopiskelijoita oli integroituna tavallisissa opetusryhmissä.

Erytisopiskelijoiden määrä on kasvanut molemmilla opintoaloilla vuosina 1997–1999. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan koulutuksessa erityisopiskelijoiden osuus on noussut koulutusyksiköiden ilmoituksen mukaan 15 %:sta 23 %:iin vuosiopiskelijamäärästä. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalalla erityisopiskelijoiden osuus on pysytellyt 5 %:n tasolla vuosiopiskelijamäärästä. Yhteensä opintoalalla erityisopiskelijoiden osuus on 7 %. Ammatillisen koulutuksen opiskelijoista noin 4 % sai Tilastokeskuksen

mukaan erityisopetusta vuonna 1999. Erityisopiskelijoiden osuus on koulutuslalla keskimääräistä suurempi. Erityisopiskelijoista puolet opiskeli erityisryhmissä ja puolet integroituna muiden opiskelijoiden kanssa samassa ryhmässä. Eniten erityisopiskelijoita oli vuonna 1999 tekniikan ja liikenteen alalla sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla. (TK Koulutus 2000:4.)

Oppilaitosten johdon vastauksissa, jotka koskivat erityisopetuksen järjestämistä (n = 101) painotettiin viidesosassa vastauksista avustajan palveluja ja tukiopetusta. Samoin psykologin, kuraattorin ja terveydenhoitajan palvelujen järjestämistä koski viidesosa vastauksista. Henkilökohtainen ohjaus, opinto-ohjaajan palvelut ja henkilökohtainen opiskeluohjelma hops tai henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma hojks tulivat esille 10 %:ssa vastauksia. Oppilaitoksen johdon (n = 101) mukaan noin puolet erityisopiskelijoista suorittaa perustutkinnon kokonaan. Erityisopetukseen osallistuvista opiskelijoista yli puolella on mukautetut tavoitteet. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

TAULUKKO 31. Erityisopiskelijoiden määrä vuosina 1997, 1998 ja 1999.

Lähde: Marata oppilaitoskysely 1999.

Erityisopiskelijat	1996–1997	1997–1998	1998–1999
Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluala	400 15 %	440 16 %	548 23 %
Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala	504 4 %	671 5 %	668 5 %

Erityisoppilaitoksen kanssa yhteistyötä tehnyt työelämän edustaja oli tyytyväinen oppilaitoksen toimintaan ja piti tärkeänä, että oppilaitos tutustuttaa työelämää myös vammaisten, pitkäaikaissairaiden ja muuten erityistä tukea ja olosuhteita tarvitsevien opiskelijoiden maailmaan. *“Oppilaitos tutustuttaa työelämän siihen, että vajaakuntoisetkin voi antaa hyvän työpänsen. Aina tällainen asennekasvatuksellinen tehtävä oppilaitoksella on aivan upea, koska ne hoitaa sitä hirvittävän hienosti. Tekevät hyvää työtä.”* (Marata työelämän haastattelut 1999.)

Ammatillisten opintojen opettajien mukaan kaikki erityisopiskelijat eivät työllisty, ja toisilla työsuoritukset ovat niin heikkoja, että niistä ei makseta palkkaa. Kehitysvammaiset työllistyvät yleensä kaikki, ja samoin mukautettua opetussuunnitelmaa noudattaneet opiskelijat työllistyvät hyvin. Erityisopiskelijoiden kanssa suunnitellaan jatkotoimenpiteet ja heidän selviytymisestään kannetaan vastuuta pidempään. Erityisopiskelijoiden vanhempiin pidetään aktiivisesti yhteyttä. Opettajien mukaan kehitysvammaisten itsetunto nousee, kun he ovat integroituna normaaliin luokkaopetukseen. Yleensä erityisopiskelijat ovat sitoutuneita ja motivoituneita opiskeluun. Erityisopettajan pätevyys pitäisi olla nykyistä useammalla opettajalla. Myös kuraattori ja opinto-ohjaaja korostivat erityisopiskelijoiden ohjauksen ja tuen

tärkeyttä. Erityisopiskelijan kanssa menee paljon aikaa opiskelijaan tutustumiseen, koska hänen kanssaan keskustellaan paljon. Erityisopiskelijat työskentelevät pareina, heikompi ja parempi tekevät yhdessä. Jos opiskelija on poissa koulusta, otetaan kotiin yhteyttä. Yhteisten opintojen opettajien mukaan erityisopiskelijoita on aina ryhmässä muutama, eikä heistä tiedoteta etukäteen. Erityisluokkien poisjääminen on hankaloittanut normaaliopetusta, kun kaikki turhautuvat, sekä hyvät opiskelijat, keskinkertaiset että myös erityisopiskelijat itse. Joissakin ryhmissä tasoeroja ei huomaa, koska muut ovat samaa tasoa. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Erityisopiskelijat itse kokivat viihtyvänsä koulussa hyvin, heillä on tekemistä ja kavereita. Muiden opiskelijoiden kanssa he eivät olleet paljon tekemisissä. Osa erityisopiskelijoista aikoo hakeutua johonkin pienempään paikkaan töihin, ja osa aikoo jatkaa opintoja. Omasta mielestään he olivat oppineet koulussa paljon ja osaisivat itsenäisesti laittaa ruokaa 40–50 henkilölle. Kaikki haastatellut opiskelijat olivat olleet tutustumassa kouluun yhdeksännellä luokalla ennen ammatillisten opintojen alittamista. Erityisryhmän opiskelijat ovat olleet työssäoppimisessa pienemmissä keittiössä jakamassa ruokaa ja siivoamassa. Kehitysvammaisilla ja mukautettua opetussuunnitelmaa noudattavilla opiskelijoilla opettaja hoitaa kaikki työelämäyhteydet, kertoo erityisopiskelijoista työnantajille ja selvittää opiskelijan vahvuudet ja heikkoudet. Opettaja myös hakee tukitoimia yritykselle, jotta molemmin puolin saavutetaan hyvä yhteinen lopputulos. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Erityisopettajankoulutuksen suorittaneiden ammatillisten ja yhteisten opintojen opettajien määrä on pieni erityisopiskelijoiden määrään nähden. Myös avustajien ja tukiovetuksen määrä oli vähäinen. Erityisopiskelijat eivät kaikissa tapauksissa saaneet riittävästi ohjausta ja tukea opinnoissaan. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

6.7 YHTEENVETO

Oppilaitosten toiminta

Johtaminen ja strateginen suunnittelu

Johto antaa hyvät edellytykset toiminnan kehittämiseksi ja ohjaamiselle, mutta toiminnan arviointi yhdessä henkilöstön kanssa ja tulosten seurantatietojen hyödyntäminen oli heikompa. Vertailutietojen kerääminen koulutusalan muista oppilaitoksista ja yksiköistä sekä tietojen hyödyntäminen oli vähäistä.

Itsearviointiraporteissa oli havaittavissa, että oppilaitoskohtainen strateginen suunnittelu oli harvoin systemaattista ja seurantatietoihin perustuvaa. Strategisten suunnitelmien soveltaminen käytäntöön täsmällisiksi ja mitattaviksi toimintatavoitteiksi tarvitsee vielä paljon kehittämistä. Tavoitteita ei ollut määritelty tarkasti kirjallisesti. Asetetut tavoitteet olivat

usein yleisiä, ajan retoriikassa liikkuvia ajatuksia. Toiminnalle asetetut strategiset tavoitteet toteutuivat parhaiten pienissä ja suurissa oppilaitoksissa ja heikoiten keskisuurissa oppilaitoksissa. Lähes kaikissa oppilaitoksissa oli menetelmä, jolla johtamiseen, kehittämiseen ja päätöksentekoon tarvittavia tietoja kerättiin. Seurantatiedon analysointi ja hyödyntäminen sekä vertailu muiden koulutusalan yksiköiden kanssa oli vähäistä. Suomenkielisissä yksiköissä strateginen suunnittelu näytti olevan parempaa kuin ruotsinkielistä opetusta antavissa yksiköissä.

Oppilaitoksen vetovoimaisuus ja alan hyvä imago on monella tavalla merkittävää. Kun koulutusyksiköllä on hyvä imago ja alan työtehtävät ovat opiskelijoiden mielestä kiinnostavia, on yksikköön helppo saada motivoituneita ja innostuneita opiskelijoita ja opettajia. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla on jo pitkään ollut vaikeuksia saada riittävästi opiskelijoita koulutukseen. Ala ei nykyaikana ole nuorten keskuudessa suosittu, vaikka alalla työllistyminen on varmaa ja alan koulutus vastaa työelämän tarpeeseen. Hotelli-, ravintola- ja suurtaalousalan koulutuksessa aloituspaikat ovat täyttyneet huomattavasti paremmin ja ala on nuorten mielestä vetovoimainen.

Oppilaitoskulttuuri, ilmapiiri

Koulutusyksiköiden ilmapiiri oli hyvä, ja sekä opiskelijat että opettajat olivat pääosin tyytyväisiä. Ammattikorkeakoulujen perustamiseen liittyvä kehittämistyö ja toisen asteen oppilaitosten yhdistymistyö on leimannut viime vuosien aikana oppilaitosten toimintaa. Vaikka kehittämistyötä ja suuria organisaatiomuutoksia on ollut, ei se ole heikentänyt ilmapiiriä. Useassa oppilaitoksessa ilmapiirikartoituksia tehtiin säännöllisesti ja ilmapiirin kehittymistä seurattiin henkilöstötilinpäätösten avulla. Toisaalta oli myös koulutusyksiköitä, joissa ilmapiirissä oli paljon parantamista, sisäinen henki oli jämähtänyt ja ilmapiirikartoitusten hyödyntäminen oli jäänyt kesken.

Opettajien mukaan päätöksentekijät olivat liian kaukana ja tiedottaminen sähköposteista huolimatta toimi kangerrellen. Varsinkin ammatinopettajat kokivat saavansa vähän tietoa. Monessa yksikössä kokouspöytäkirjat yms. tiedotteet olivat sähköisesti luettavissa, tosin koko henkilökunta ei vielä kaikissa kouluissa aktiivisesti käyttänyt tietotekniikkaa. Useassa koulutusyksikössä ilmestyi jonkinlainen viikkotiedote.

Uusissa organisaatioissa vastuun siirtäminen alaspäin oli lisännyt opettajien suunnittelutehtäviä. Toiminnan tavoitteet, vastuualueet ja pelisäännöt eivät ole vielä ehtineet selkiintyä. Sekä ruotsinkieliset että suomenkieliset opettajat olivat huolestuneita siitä, että muun toiminnan vuoksi opiskelijoiden kohtaamiseen ei jää riittävästi aikaa. Suurissa koulutusyksiköissä ilmapiiri tuntui olevan myönteisempi kuin pienissä koulutusyksiköissä Kaupunkien kouluissa oli maaseutua myönteisempi ilmapiiri, ja ruotsinkielisissä oli hieman myönteisempi ilmapiiri kuin suomenkielisissä.

Opiskelijat pitivät oppilaitosten ilmapiiriä yleensä hyvänä, alaa arvostetaan ja se näkyy rentona ilmapiirinä ja ystävällisyytenä. Kouluun oli mukava tulla. Opiskelijoista suurin osa opiskeli mielellään valitsemassaan oppilaitoksessa.

Oppilaitoksen henkilöstö

Kahdella kolmasosalla oppilaitoksista oli kirjallinen henkilöstön kehittämissuunnitelma. Suunnitelmien laatiminen tapahtui useimmiten henkilöstön kehityskeskustelujen pohjalta, mutta kehittämissuunnitelmissa olevien tavoitteiden toteutumisen seuranta tunnusluvuilla ja seurantatietojen hyödyntäminen oli vielä vaatimatonta kaikissa yksiköissä. Henkilöstön kehittäminen näytti pienissä yksiköissä olevan aktiivisempaa kuin muissa koulutusyksiköissä. Henkilöstö oli pääasiassa tyytyväinen saamaansa koulutukseen ja hyödynsi sitä omassa työssään. Tärkeimmät henkilöstön kehittämistavoitteet olivat henkilöstön ammattitaidon ja pedagogisen osaamisen kehittäminen, työelämän tuntemuksen lisääminen, yhteistyön kehittäminen omassa oppilaitoksessa sekä tyky-toiminta ja henkilöstön jaksamisen parantaminen. Yli 56-vuotiaille oli mahdollistettu osa-aikaeläkkeelle siirtyminen, ja lähes puolet asianomaisista oli tätä mahdollisuutta hyödyntänyt. Oppilaitosten yhdistymisen myötä henkilöstö, etenkin opettajat, kokivat olevansa yksin ongelmiensa kanssa. Esimiehet olivat uusissa organisaatioissa opettajien mielestä heikosti tavoitettavissa.

Opettajat

Koulutusosalalla opettajat ovat päteviä, opettajankelpoisuus oli lähes 90 %:lla. Tosin opettajien ammattitaidossa oli suuria eroja. Opettajien pohjakoulutus oli lähinnä opistoaste tai siihen rinnastettava koulutus, toisen asteen koulutuksen tai korkeakoulututkinnon suorittaneita oli molempia noin kymmenesosa opettajista. Opettajilla oli pitkäaikainen kokemus opetustyöstä, ja kolme neljäsosaa opettajista oli ollut opettajana yli kymmenen vuotta. Iältään opettajat olivat muiden koulutusalojen opettajia nuorempia. Yli kolmannes opettajista oli jo täyttänyt 50 vuotta. Opettajilta vaadittava työkokemus oli lähes kaikilla. Ammatillisista opettajista vain noin kymmenesosa on miehiä. Opettajien korkea ikä ja varhainen eläkkeelle siirtyminen aiheuttaa lähitulevaisuudessa opettajien koulutustarpeen lisäämistä.

Uudessa matkailun perustutkinnossa on keskeistä matkailualan substanssin tunteminen. Uuden koulutusrakenteen opetussuunnitelmat edellyttävät opettajilta uutta asiantuntijaosaamista. Koulutusosalalla oli vuonna 1999 opettajakyselyn mukaan vain kuusi matkailualan opettajaa. Vuonna 2000 matkailualan perustutkinnon aloituspaikkoja oli yli tuhat, joten matkailualan asiantuntijaopettajien tarve on ilmeinen.

Oppimistulosten arvioinnissa opiskelijoiden osaaminen ravitsemustiedon, kannattavan ja taloudellisen toiminnan sekä äidinkielen osaamisen alueella oli heikompi kuin muilla arviointialueilla. Näiden osaamisalueiden asian-tuntijaopettajia tarvitaan lisää.

Vaikka opettajien ammattitaito pääosin oli hyvä, ei opettajien työelämän tuntemus kaikkien opettajien kohdalla vastannut nykyajan työelämän vaatimuksia. Opettajien välillä oli isoja eroja työelämän tuntemuksessa. Erilais-ten opiskelijoiden kohtaamisessa on kehittämistä opettajien pedagogisissa valmiuksissa. Työelämään tutustumiseen käytettävistä resursseista opetta-jilla oli ristiriitaiset mielipiteet oppilaitoksen johdon ja järjestäjien näke-myksien kanssa. Oppilaitoksissa on korkean ammattitaidon omaavia ja alan kehitystä seuraavia opettajia sekä paikoilleen jämähtäneitä, työelämän ulkopuolelle jääneitä opettajia.

Lähes puolet opettajista ei osallistu ollenkaan tai osallistuu hyvin harvoin täydennyskoulutukseen. Pääasiassa opettajat olivat kiinnostuneita lyhytkestoisesta täydennyskoulutuksesta. Tutkintoon tähtäävään koulutukseen osallistui alle viidennes opettajista. Vaikka opettajat ovat huolestuneista erityisopetuksesta ja omasta mielestään joutuivat tekemään runsaasti opiskelijoiden ohjaukseen liittyviä tehtäviä, oli erityisopettajakoulutusta suorittamassa ainoastaan 15 opettajaa ja opinto-ohjaajakoulutusta suoritti 7 opettajaa. Tilanne on huolestuttava, koska koulutusosalalla erityisopiskeli-joiden osuus on kasvava ja opiskelijat tarvitsevat paljon ohjausta opiskelussaan.

Opetussuunnitelmat

Oppilaitoskohtaisia opetussuunnitelmia oli tehty koulutusyksiköissä harvoin yhdessä työelämän ja opiskelijoiden kanssa. Näin olleen paikalliset ja alueelliset elinkeinoelämän ja työelämän painotukset jäivät hyvin keveiksi. Työelämän edustaja oli ollut mukana opetussuunnitelman tekemisessä viidesosassa koulutusyksiköitä, ja molemmat, sekä opiskelija että työelämän edustaja, olivat olleet mukana opetussuunnitelman laatimisessa vain 10 yksikössä.

Opetussuunnitelmien laatiminen oli tapahtunut pitkälti valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta. Lähes kaikissa koulutusyksiköissä keskeiset sisällöt oli otettu suoraan valtakunnallisista perusteista Opetussuunnitelmissa oli yleensä ilmoitettu selkeästi koulutuksen tavoitteet, keskeinen sisältö ja arviointi. Toteutus ja opetusmenetelmät oli kerrottu hyvin yleisellä tasolla, jos ollenkaan. Lähi- ja etäopetuksen ja itsenäisen työskentelyn osuutta ei kaikissa opetussuunnitelmissa selvitetty, ei myöskään sitä, miten lähi- ja etäopetus toteutettiin.

Opetussuunnitelmat ja tutkintojen perusteet sisältävät sopivasti valinnaisuuksia, tosin opiskelijat harvoin valitsivat valinnaisia opintoja oman koulutusyksikkönsä ulkopuolelta. Oman oppilaitoksen muilta koulutusaloilta

ei valinnaisia opintoja juurikaan valittu. Yhteistyö lukioiden ja muiden oppilaitosten kanssa ei ollut vielä edennyt niin pitkälle, että valinnaisuus voisi helposti toteutua. Todellisuudessa toteutuivat yleensä ryhmän sisällä eniten valitut valinnaisuudet ja käytännössä noin puolet valinnaisuustarjonnasta toteutuu. Parhaiten valinnaisuus on toteutunut kielissä ja atk:ssa. Aikuisopiskelijoille valinnaiset opinnot toteutuvat erittäin heikosti. Ruotsinkieliset opiskelijat olivat suomenkielisiä tyytyväisempiä valinnaisiin opintoihin.

Arvioinnin perusteella voidaan sanoa, että työelämässä opetussuunnitelmat ja tutkintojen perusteet tunnettiin edelleen hyvin huonosti. Oppisopimuskoulutus ja ammatti- ja erikoisammattitutkintojen perusteet tunnettiin edellisiä paremmin. Myös opiskelijat tunsivat opiskelemaisensa tutkinnon opetussuunnitelman perusteet heikosti. Opiskelijoita ei ollut riittävästi perehdytetty koulutuksen alussa opintokokonaisuuksien sisältöihin. Opiskelijat toivoivat saavansa enemmän tietoa etukäteen opetusjärjestelyistä ja opetusmenetelmistä.

Oppimistulosten arvioinnissa mitatut opetussuunnitelman perusteiden mukaiset osaamisalueet hallittiin pääosin tyydyttävän (T2) ja hyvän (H3) tasoisesti. Kiitettäviä arvosanoja oli ainoastaan 2 % ja hylättyjä arvosanoja oli 7 %. Parhaita tuloksia opiskelijat saivat asiakaslähtöisessä palveluosaamisessa ja työyhteisön yhteistoiminnallisuudesta. Heikoiten osattu alue oli kirjallinen viestintä. Kannattavassa ja taloudellisessa toiminnassa yli puolet opiskelijoista jäi tyydyttävälle osaamisen tasolle.

Opetusjärjestelyt

Viime vuosien aikana opetusta on kehitetty opiskelijakeskeisimmiksi ja perinteisen opettajajohtoisen luento-opetuksen tilalle on tullut opetusmenetelmiä, jotka ottavat opiskelijan yksilönä paremmin huomioon. Projektitöiden, ryhmätöiden, opiskelijoiden itsenäisen opiskelun, portfolioiden ja käytännön harjoitusten ohjaus edellyttää opettajilta uutta opetus-kulttuuria ja opettajien välistä yhteistyötä ja integrointia. Parhaiten integrointi on onnistunut matemaattisten opintojen ja atk:n osalta, vieraat kielet opetetaan yleensä erikseen. Puolet opettajista suunnitteli opintokokonaisuudet yhdessä muiden opettajien kanssa ja myös arviointi tapahtui yhdessä. Lähiopetuksen määrä vaihteli 26–30 tuntiin ja etäopetuksen määrä oli 7 tuntia viikossa. Etätehtäviä ei enää useinkaan annettu, koska opiskelijat eivät palautta etätehtäviä.

Opettajien ja opiskelijoiden näkemykset käytetyistä opetusmenetelmistä olivat osittain ristiriitaisia. Esimerkiksi opettajista 71 % mainitsi käyttävänsä ohjausta opetusmenetelmänä, mutta opiskelijoista vain 35 % koki opettajien ohjaavan henkilökohtaisesti.

Luokattomuus matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksessa on periaatteessa mahdollista, mutta käytännössä ei ole juurikaan toteutunut. Kaksoistutkinnon suorittajien määrä on viime vuosien aikana kasvanut ta-

saisesti. Työjärjestyksen tekeminen ja aikataulujen yhteensovittaminen koettiin ongelmallisena. Ainostaan kolmannes koulutusyksiköistä järjesti kaksoistutkintoja.

Opinto-ohjauksen tarve on lisääntynyt valinnaisuuden ja itsenäisen opiskelun myötä. Opiskelijat saivat opinto-ohjausta sekä opinto-ohjaajalta että ammatillisten opintojen opettajilta. Ohjaustarve liittyi pääosin valinnaisiin opintoihin sekä jatko-opintoihin. Myös opiskelijoiden keskeyttämisen ehkäisy ja opintoihin liittyvä tutorointi nielee yhä enemmän opinto-ohjauksen voimavaroja. Opiskelijoiden työssäkäynti aiheuttaa paljon poissaoloja. Työssäkäynti on lisääntynyt viime vuosien aikana myös ammatillisen peruskoulutuksen suorittajien keskuudessa.

Oppilaitoksen tilat, laitteet ja välineet

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan lähes kaikki koulutusyksiköt ovat koko maassa nykyaikaisia, ja tilat, laitteet ja välineet ovat osin samanlaisia kuin työelämässäkin. Yksiköissä laitteita ja välineitä on monipuolisesti ja riittävästi. Työelämän edustajat aprikoivat, osaavatko kaikki opettajat käyttää moderneja laitteita riittävän tehokkaasti.

Ammattikorkeakoulujen perustaminen on tuonut lisäarvoa myös toisen asteen koulutukseen mm. kirjasto- ja informaatiopalvelujen myötä. Atk-laitteet ja verkkoyhteydet ovat nykyaikaisia. Lähes kaikilla koulutusalan opiskelijoilla oli oma sähköpostiosoite. Tilat ja laitteet olivat helposti opiskelijoiden käytettävissä myös iltaisin, toisin kaikissa yksiköissä ei ollut mahdollisuutta enää käyttää klo 18.00 jälkeen esimerkiksi atk-tiloja. Opiskelijoilla ei myöskään ollut kovin usein tarvetta käyttää tiloja iltaisin. Ryhmätyötiloja ja opiskelijoiden lepo- ja taukotiloja piti huonoina tai melko huonoina yli puolet opiskelijoista. Kielistudiota puolet opiskelijoista ei ollut käyttänyt ollenkaan opiskelunsa aikana, koska kielistudiota ei ollut tai se ei toiminut. Opettajien mukaan kirjaston palveluja käyttää noin puolet opettajista ja opiskelijoista. Kirjaston palveluja käytetään pääasiassa projektitöissä ja päättötöiden tekemisessä. Joissakin yksiköissä ei ollut lainkaan kirjastoa ja opiskelijat käyttivät paikkakunnan pääkirjastoa opiskelijakirjastonaan. Yksiköiden mahdollisuudet tarjota opiskelijoille edellytykset itsenäiseen opiskeluun ja tiedonhankintaan eivät näin ollen kaikilta osin täyty.

Opetusravintoloiden ja opetushotellien sekä muun liiketoiminnan tavoitteet oli yleensä asetettu oppimisen tavoitteiden näkökulmasta, eli tavoitteet olivat lähinnä laadullisia. Tavoite oli yleensä asetettu niin, että liiketoiminnan tulosten tulee kattaa liiketoiminnasta aiheutuneet menot ja toiminnan tulee kattaa kohtuullinen tuotto sijoitetulle pääomalle. Viidennes yksiköistä ilmoitti, ettei heillä ollut minkäänlaista opetusravintolaan liittyvää liiketoimintaa. Henkilökunnan ja opiskelijaruokailun järjestäminen oli lähes kaikissa yksiköissä otettu huomioon osana opetusta. Suurin osa haastatelluista työelämän edustajista koki, ettei oppilaitoksen harjoittama liike-

toiminta kilpaillut heidän oman toimintansa kanssa. Joillakin pienemmillä paikkakunnilla koulutusyksiköiden liiketoimintaan suhtauduttiin varauksin ja epäiltiin, että joillakin yksiköillä voi olla erimielisyyksiä alan yritysten kanssa. Opiskelijoiden mielestä opetusravintoloissa ja hotelleissa ohjaajien taso vaihtelee paljon ja opetusravintolassa ei aina saa ohjausta riittävästi. Opiskelijoiden ensimmäiset työharjoittelut tai työssäoppimisjaksot ovat oppilaitoksen omassa opetusravintolassa ja muut jaksot ovat työelämän yrityksissä.

Oppilaitosten ja työelämän välinen yhteistyö oli selvästi lisääntynyt parin viime vuoden aikana. Työelämän mielestä oppilaitosten välillä oli suuria eroja yhteistyön aktiivisuudessa. Koulutusyksiköiden keskeisinä kehittämistarpeina mainittiin työelämänyhteyksien ja työssäoppimisen kehittäminen ja opettajien työelämään tutustuminen. Aikuiskoulutusyksiköt tekivät nuorten koulutusyksikköjä tiiviimmin yhteistyötä työelämän kanssa. Arvioinnin mukaan työelämä arvosti työpaikkaohjaajakoulutusta yhteistyömuotona. Oppilaitokset eivät ole riittävästi tiedottaneet työelämälle koulutuksen nykytilasta ja työssäoppimisen keskeisistä tavoitteista. Työelämän edustajia huolestutti, mitä työssäoppijan tulisi työpaikalla oppia, mitä työssäoppijan ohjaajalta edellytetään, paljonko työssäoppijoita on tulossa alueen työpaikkoihin.

Oppilaitosten yhdistyminen ja yhteistyö muiden oppilaitosten kanssa

Alan koulutuksen uudelleen organisointia on tehty 1990-luvulla lähes kaikissa oppilaitoksissa. Oppilaitosten yhdistämisen haasteena on toisaalta ollut alojen kulttuuristen erilaisuuksien säilyttäminen ja toisaalta uuden, toimivan, monialaisen oppilaitoskulttuurin luominen. Oppilaitosverkoston kehittäminen on johtunut työelämässä tapahtuneista muutoksista, taloudellisista tekijöistä ja opetuksen kehittämisestä. Yhdistäminen on poistanut koulutuksen päällekkäisyyttä, vähentänyt oppilaitosten välistä keskinäistä kilpailua, helpottanut oppilaitosten tulosseurantaa, tehostanut kustannuslaskentaa ja verkostoitumista sekä järjestyneet opiskelijoiden ryhmäkokoja ja valinnaisuuksien mahdollisuutta.

Oppilaitosten yhdistymisiin on liittynyt myös negatiivisia piirteitä. Yhdistyminen on lisännyt byrokratiaa epäselvien ja monimutkaisten päätöksentekomenettelyjen muodossa. Liikkuminen eri yksiköiden välillä näytti vievän paljon aikaa. Hallinnon kustannukset ovat yhdistymisen myötä yleensä kasvaneet.

Todellinen yhteistyö alueen muiden oppilaitosten ja koulutusyksiköiden välillä oli vähäistä. Opiskelijat valitsevat vain vähäisessä määrin opintoja muista oppilaitoksista. Joissakin oppilaitoksissa toki yhteistyössä muiden oppilaitosten kanssa ollaan päästy erittäin hyvin ja toimiviin tuloksiin. Yhteistyökumppaneina mainittiin muut toisen asteen oppilaitokset, aikuislukiot, päivä- ja iltalukiot, kansanopistot ja ammattikorkeakoulut. Yliopis-

tojen kanssa yhteistyön tekemisen oli erittäin vähäistä, ja myös opettajien yhteistyö muiden oppilaitosten opettajien kanssa on vielä hyvin vähäistä. Yhteisten opintojen opettajat tekivät enemmän yhteistyötä omassa oppilaitoksessa muiden koulutusalojen kanssa kuin ammatillisten opintojen opettajat.

Tässä esityksessä tarkastellaan matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen käyttökustannusten kehitystä, kustannusrakennetta ja -vaihtelua. Aluksi tarkastellaan koulutusalan kustannuskehitystä suhteessa ammatillisten oppilaitosten yleiseen kehitykseen. Pää tavoitteena on selvittää opiskelijakohtaisten kustannusten eroja ja kustannustason ja -rakenteen vaihtelua ja yhteyttä mm. toiminta-asteeseen ja muihin oppilaitosta, koulutuksen järjestäjää tai aluetta kuvaaviin taustamuuttujiin. Lopuksi tarkastellaan rahoitusjärjestelmää ja maksullisen palvelutoiminnan ja muun rahoituksen osuutta koulutusalan taloudessa.

Tiedot on kerätty valtakunnallisesta opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus- ja kustannustietokannasta. Alakohtaista tarkastelua varten aineistosta poistettiin oppilaitokset, joissa annettiin pelkästään lyhytkestoista talouskouluopetusta. Näitä oppilaitoksia oli yhteensä kuusi. Muiden koulutusyksiköiden osalta talouskouluopetuksen kustannuksia ei ole mahdollista eritellä, ja ne sisältyvät kyseisten yksiköiden kustannuksiin. Näiden opiskelijoiden osuus koulutusalan koko opiskelijamäärästä on noin 10 %. Lisäksi aineistosta poistettiin yksi oppilaitos, jossa ei ollut perustutkintoa suorittavia opiskelijoita tarkasteluvuonna. Koulutusyksiköiden alakohtaisiin käyttökustannuksiin sisältyvät myös jäljellä olevan opistoasteen (vajaa 2 000 opiskelijaa) ja va. ammattikorkeakoulujen kustannukset. Myös näiden opiskelijoiden osuus kokonaisopiskelijamäärästä on yhteensä noin 10 %. Myöskään ammatillisten oppilaitosten aikuisten peruskoulutuksen kustannuksia ei seurata erikseen, vaan ne sisältyvät kustannustietoihin. Kaikki opiskelijat otetaan kuitenkin huomioon suoritemäärissä opiskelijakohtaisia kustannuksia laskettaessa. Erityisoppilaitosten kustannuksia tarkastellaan erikseen.

Käyttökustannusten vaihtelua ja -rakennetta on tarkasteltu vuoden 1998 poikkileikkausaineistossa. Koulutusyksiköiden käyttökustannukset on ryhmitelty tarkastelua varten kolmeen pääluokkaan: opettajien palkkausmenoihin, opetuksen muihin menoihin ja tukitoimintojen menoihin. Tukitoiminnot jakaantuvat majoitukseen, ruokailuun ja muuhun opiskelijahuoltoon, kiinteistöihin ja sisäiseen hallintoon. Tarkastelun painopiste on opetus-, kiinteistö- ja hallintokustannuksissa. Opetuksen osalta tarkastellaan erikseen opettajien palkkauskustannuksia ja opetuksen muita menoja. Kuljetus- ja majoituskustannukset on jätetty tarkastelun ulkopuolelle. Kuljetuskustannukset rahoitetaan 1.7.1997 alkaen opintotuen kautta eikä kustannuksia enää jatkossa kerätä kattavasti. Opiskelijoiden majoituskustannusten osuus alan koulutusyksiköiden kokonaismenoista oli vuonna 1998 keskimäärin 1,5 %.

7.2 KÄYTTÖKUSTANNUSTEN KEHITYS VUOSINA 1997–1999

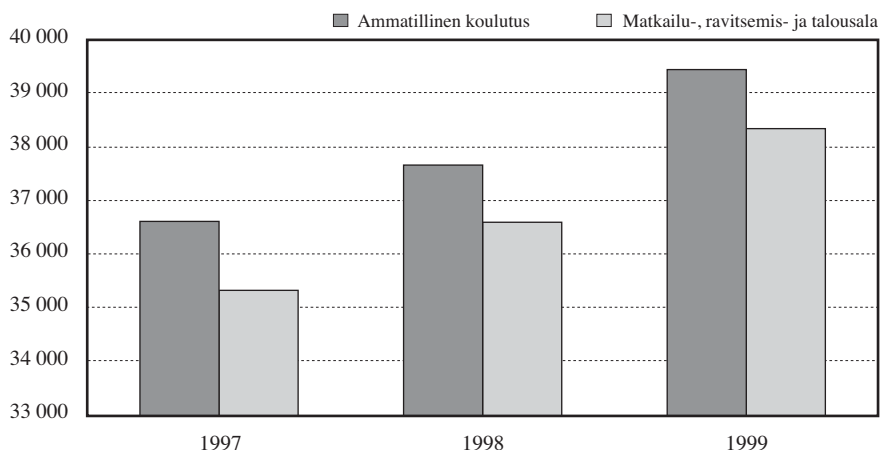
Ammatillisen koulutuksen kokonaismenot ovat supistuneet vuosina 1997–1999 noin 13 % pääasiassa asteittaisen koulutusrakenteen uudistumisen vuoksi. Ammatillisen koulutuksen kokonaismenot olivat vuonna 1999 noin 6 100 miljoonaa markkaa ja kustannukset opiskelijaa kohden keskimäärin noin 40 800 markkaa. Opiskelijakohtaiset kustannukset ovat lisääntyneet vuodesta 1997 noin 7 %. Tietojen ajallista vertailtavuutta heikentävät myös monet seurantajärjestelmän muutokset. Mm. alakohtaista kustannusseurantaa on asteittain laajennettu koskemaan kaikkia koulutusmuotoja. (Taulukko 32.)

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan kustannuskehitys poikkeaa jonkin verran ammatillisen koulutuksen yleisestä kehityksestä. Opiskelijamäärä on supistunut muuhun koulutukseen verrattuna vain vähän. Myös tämän vuoksi koulutusalan kokonaismenot ovat hieman lisääntyneet. Alan kokonaismenot olivat vuonna 1999 noin 750 miljoonaa markkaa, mikä on noin 12 % ammatillisen koulutuksen kokonaismenoista. Ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelevista 13 % opiskelee koulutusosalalla. Ammatillisen koulutuksen yleiseen kehitykseen verrattuna alan opiskelijakohtaiset kustannukset ovat lisääntyneet jonkin verran nopeammin. (Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus- ja kustannustietokanta 1996–1999; Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2001, 67–68.)

TAULUKKO 32. Ammatillisen koulutuksen opiskelijamäärien sekä kokonais- ja yksikkökustannusten kehitys vuosina 1997–1999 (nimellishinnat).

	1 997	1 998	1 999	Muutos-%		
				97–98	98–99	97–99
Ammatillinen koulutus ¹⁾						
Opiskelijamäärä	171 957	158 016	150 187	-8,1	5,0	-12,7
Käyttökustannukset, milj. mk	6 583	6 193	6 123	-5,9	-1,1	-7,0
Yksikkökustannukset, mk/opisk.	38 281	39 191	40 768	2,4	4,0	6,5
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala ²⁾						
Opiskelijamäärä	20 094	19 421	19 435	-3,3	0,1	-3,3
Käyttökustannukset, milj. mk	710	711	745	0,1	4,9	5,0
Yksikkökustannukset, mk/opisk.	35 321	36 593	38 342	3,6	4,8	8,6

- 1) Sisältää vuosina 1997–1998 myös musiikkioppilaitosten, liikunnan koulutuskeskusten ja erityisoppilaitosten kustannukset. Vuonna 1999 lisäksi kansanopistojen ammatillisen koulutuksen kustannukset.
- 2) Ei sisällä erityisoppilaitosten kustannuksia.

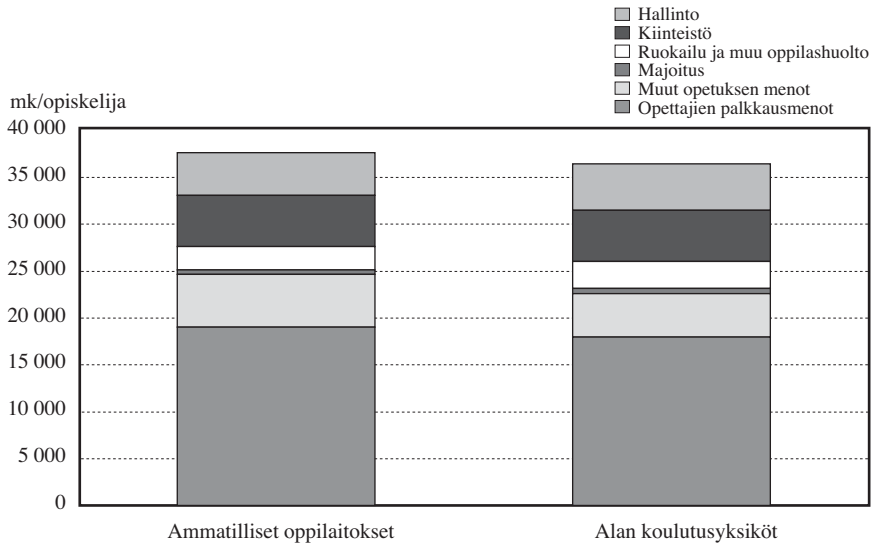


KUVIO 31. Ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijakohtaisten kustannusten kehitys vuosina 1997–1999. (Ei sisällä erityisoppilaitoksia).

Opiskelijakohtaisten kustannusten kehityksestä saa luotettavamman kuvan, kun aineistosta poistetaan erityisoppilaitokset. Näin laskien olivat ammatillisen peruskoulutuksen keskimääräiset kustannukset vuonna 1999 noin 39 400 markkaa ja alan kustannukset 38 300. Kuvio 31 osoittaa, että alan peruskoulutuksen opiskelijakohtaiset kustannukset ovat lisääntyneet vuosina 1997–1999 hieman yleistä kustannuskehitystä nopeammin, ja ero keskimääräisiin kustannuksiin on hieman supistunut.

Oppilaitosten johdosta noin 60 % ja henkilöstöstä noin 50 % katsoi, että taloudellisten voimavarojen käytön tehokkuus on lisääntynyt merkittävästi viimeisten kolmen vuoden aikana (Marata itsearviointi 1999).

Kuviossa 32 on verrattu arvioinnissa mukana olleiden koulutusyksiköiden kustannuksia vuonna 1998 ammatillisen koulutuksen (ilman erityisopetusta) keskimääräisiin kustannuksiin samana vuonna. Alan keskimääräiset kustannukset alittivat ammatillisen koulutuksen keskimääräiset kustannukset noin kolmella prosentilla. Alan kustannusrakenne poikkesi jonkin verran yleisestä kustannusrakenteesta. Opetuksen kustannukset olivat noin 5 % pienemmät kuin ammatillisessa koulutuksessa keskimäärin. Opetukseen liittyvien välittömien hankintojen ja palvelujen menot olivat lähes viidenneksen pienemmät kuin ammatillisessa koulutuksessa keskimäärin, mikä ei ala huomioon ottaen vastaa ennakkokäsityksiä. Alan kiinteistömenot vastasivat yleistä tasoa. Kiinteistömenojen osuus kokonaismenoista on noin 15 %. Majoituksen kustannukset ylittivät ammatillisen koulutuksen keskimääräisen tason noin 17 prosentilla, ruokailun ja muun oppilashuollon menot noin 15 prosentilla sekä hallinnon menot noin 9 prosentilla.



KUVIO 32. Ammatillisen koulutuksen ja koulutusalan keskimääräiset käyttökustannukset vuonna 1998.

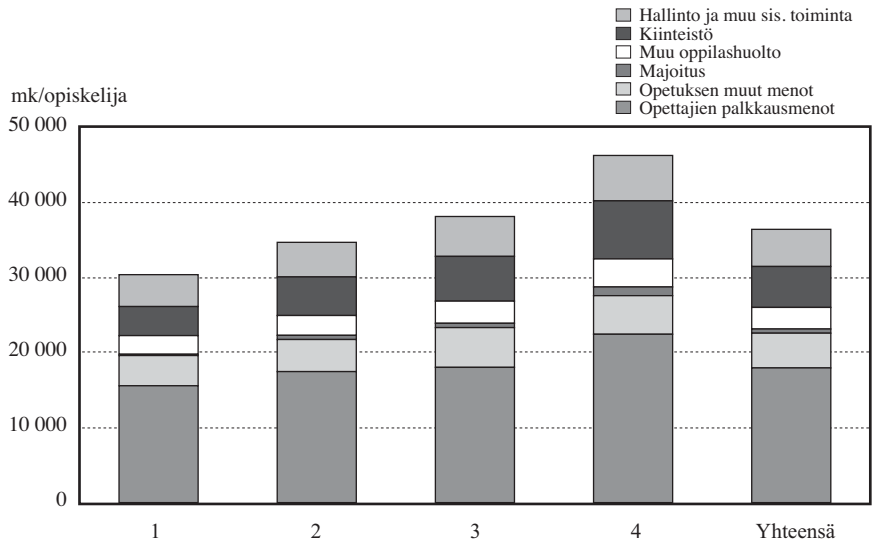
7.3 KUSTANNUSVAIHTELU KOULUTUSYKSIKÖITTÄIN VUONNA 1998

Seuraavassa tarkastellaan lähemmin koulutusyksikkökohtaista kustannusvaihtelua ja kustannusvaihtelun taustalla olevia tekijöitä. Kustannusvaihtelua on kuvattu luokittelemalla yksiköt opiskelijakohtaisten kustannusten suuruuden perusteella neljään ryhmään ja tarkastelemalla lähemmin kustannuksiltaan kalleimman ja halvimman ryhmän välisiä eroja. Opetusjärjestelyjen yhteyttä kustannuksiin on arvioitu luokittelemalla yksiköt alan opiskelijamäärän mukaan luokkiin ja tarkastelemalla opetustuntia/opiskelija -tunnusluvun vaihtelua.

Opiskelijakohtaiset kustannukset vaihtelivat koulutusyksiköittäin 24 200–80 000 markkaan

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen keskimääräiset opiskelijakohtaiset kustannukset vuonna 1998 olivat noin 36 470 markkaa. Kustannukset vaihtelivat yksiköittäin noin 24 200 markasta 80 000 markkaan. Opetuksen kustannukset olivat 22 600 markkaa ja vaihtelivat 11 600–46 900 markkaan. Kuviossa 33 on yksikkökustannukset ryhmitelty menolajeittain opettajien palkkauskustannuksiin, opetuksen muihin kustannuksiin sekä tuki-toimintojen kustannuksiin, jotka sisältävät majoituksen, ruokailun ja muun oppilashuollon sekä kiinteistö- ja hallintomenot.

Toiminnoittain tarkasteltuna opetuksen osuus kustannuksista oli keskimäärin 62 %, josta opettajien palkkausmenot muodostavat valtaosan eli noin



KUVIO 33. Koulutusyksiköt neljänneksittäin opiskelijakohtaisten kustannusten suuruuden perusteella vuonna 1998 (n = 130).

80 %. Opetuksen muut menot koostuvat erilaisista opetukseen liittyvistä hankinnoista ja palveluista, joiden määrä oli keskimäärin 4 600 markkaa opiskelijaa kohden. Kiinteistömenojen osuus kustannuksista oli noin 15 % ja hallintomenojen osuus noin 14 %. Ruokailun ja oppilashuollon osuus menoista oli noin 8 %.

Koulutusyksiköt on luokiteltu oppilaskohtaisten kustannusten suuruuden perusteella neljään ryhmään. Kalleimmassa ryhmässä kustannukset opiskelijaa kohden olivat keskimäärin 46 300 markkaa ja vaihteluväli 42 000–80 000 markkaa. Halvimmassa ryhmässä kustannukset olivat keskimäärin 30 400 markkaa ja vaihteluväli 24 200–32 900 markkaa. Kalleimmassa ryhmässä kustannukset olivat noin 50 % suuremmat kuin halvimmassa ryhmässä. Koko koulutusalaan ajatellen kustannustasoltaan kalleimmassa ryhmässä opiskeli noin 18 % opiskelijoista ja kustannustasoltaan halvimmassa ryhmässä noin 30 % opiskelijoista. Kalleimmassa ryhmässä oli koulutusyksiköiden keskimääräinen vuosio opiskelijamäärällä mitattuna noin 100 ja vaihteluväli 19–630. Yli 200 opiskelijan yksiköitä oli ryhmässä kuitenkin vain kaksi. Halvimman ryhmän keskimääräinen vuosio opiskelijamäärällä mitattuna oli noin 170 ja vaihteluväli 33–579. Toisen ja kolmannen ryhmän keskimääräinen vuosio opiskelijamäärällä mitattuna oli noin 150 opiskelijaa. Halvimpaan ryhmään kuuluvissa yksiköissä oli sekä erityis- että majoitettuja opiskelijoita noin 4 % kokonaisopiskelijamäärästä, kun kalleimmassa ryhmässä oli erityisopiskelijoita noin 12 % ja majoitettuja opiskelijoita lähes neljännes opiskelijamäärästä. Keskimääräiset kustannukset neljänneksittäin on koottu taulukkoon 33.

TAULUKKO 33. Koulutusyksiköiden keskimääräiset opiskelijakohtaiset kustannukset neljänneksittäin vuonna 1998. Yksiköt on ryhmitelty neljään tasasuuruiseen ryhmään opiskelijakohtaisten kustannusten suuruuden perusteella (n = 130).

Neljännes		1	2	3	4	Yhteensä
Opetus	Keskiarvo	19 627	21 766	23 355	27 618	22 612
	Hajonta	2 159	2 156	2 159	4 713	3 912
	Minimi	11 592	15 468	18 479	18 036	11 592
	Maksimi	23 136	25 579	27 030	46 906	46 906
Opettajien palkkausmenot	Keskiarvo	15 594	17 485	18 050	22 469	17 976
	Hajonta	1 829	1 571	2 409	4 310	3 449
	Minimi	9 241	12 082	1 564	11 595	1 564
	Maksimi	19 199	22 359	23 424	40 726	40 726
Opetuksen muut menot	Keskiarvo	4 033	4 281	5 306	5 148	4 636
	Hajonta	1 759	1 571	2 847	1 515	2 102
	Minimi	1 198	1 467	860	1 805	860
	Maksimi	7 392	9 542	23 856	10 425	23 856
Majoitus	Keskiarvo	173	557	576	1 162	558
	Hajonta	337	541	553	1 668	895
	Minimi	0	0	0	0	0
	Maksimi	1 269	2 620	1 873	7 688	7 688
Muu oppilashuolto	Keskiarvo	2 487	2 647	2 955	3 740	2 879
	Hajonta	689	716	1 076	1 286	1 036
	Minimi	1 852	1 311	1 534	1 441	1 311
	Maksimi	5 242	6 551	7 049	10 392	10 392
Kiinteistö	Keskiarvo	3 879	5 148	5 971	7 751	5 462
	Hajonta	1 182	1 444	1 879	3 193	2 346
	Minimi	1 431	3 117	3 024	3 054	1 431
	Maksimi	7 693	7 947	11 308	25 861	25 861
Hallinto ja muu sis. toiminta	Keskiarvo	4 254	4 615	5 324	6 056	4 956
	Hajonta	1 128	901	1 363	2 779	1 703
	Minimi	1 000	2 595	2 197	2 558	1 000
	Maksimi	6 501	6 748	9 265	13 477	13 477
Menot yhteensä	Keskiarvo	30 421	34 733	38 183	46 327	36 467
	Hajonta	1 602	1 075	1 493	6 352	6 230
	Minimi	24 160	32 980	36 193	41 907	24 160
	Maksimi	32 888	36 088	41 505	80 049	80 049
	Opiskelijoita	5 647	4 980	5 069	3 456	19 152
	Keskimäärin/ opetusyksikkö	174	153	156	106	147

Korkea kustannustaso johtuu yleensä joko opetuksesta, kiinteistöistä tai hallinnosta tai näiden yhteisvaikutuksesta. Opetuksen kustannukset olivat kalleimmassa ryhmässä noin 27 600 markkaa, mikä on noin 40 % enemmän kuin halvimmassa ryhmässä. Tukitoimintojen kokonaismenot opiskelijaa kohden olivat kalleimmassa ryhmässä yli 70 % suuremmat kuin halvimmassa ryhmässä. Opetuksen menojen hajonta oli ryhmissä 1–3 noin 2 150 markkaa, mutta kalleimmassa ryhmässä noin 4 700 markkaa. Kalleimpaan ryhmään kuuluvien yksiköiden kustannusrakenne vaihtelee suuresti, mikä onkin tyypillistä kooltaan pienille yksiköille. Vajaassa kolmasosassa yksiköitä opetuksen kustannukset ylittivät merkittävästi ryhmän keskiarvon. Näistä yksiköistä kolme oli vain yhden opetusryhmän käsittäviä yksiköitä.

Kiinteistömenot olivat kalleimmassa ryhmässä noin 7 750 markkaa eli kaksinkertaiset halvimpaan ryhmään verrattuna. Kiinteistömenojen tasoon vaikuttavat mm. tilojen käytön tehokkuus, sijainti ja siitä johtuva kustannustaso. Epätavallisen korkeat kiinteistömenot opiskelijaa kohden nostavat kymmenisen yksikköä kalleimpaan ryhmään. Opetuksen kustannukset ovat useimmissa näistä yksiköistä vain hieman keskimääräistä korkeammat. Noin kymmenkunta yksikköä sijoittuu kalleimpaan ryhmään hyvin korkeiden sisäisen hallinnon menojen vuoksi. Ammatillisen koulutuksen yhtenä tehokkuus- ja tuloksellisuusmittarina on esitetty myös hallinnon suhdetta muuhun toimintaan (Purhonen 1992, 35). Kalleimpaan ryhmään kuuluvat yksiköt sijaitsevat sekä maaseudulla että maaseutukaupungeissa Etelä-Suomen ulkopuolella. Ruotsinkielisistä yksiköistä valtaosa sijoittuu kalleimpaan ryhmään.

Halvinta ryhmää voi yleisesti luonnehtia siten, että sekä kokonais- että toimintokohtaiset kustannukset vaihtelevat ryhmän sisällä hyvin vähän. Vain muutaman koulutusyksikön kustannusrakenne poikkeaa selvästi yleisestä linjasta. Tällöin on kyse joko opetuksen tai kiinteistöjen kustannuksista. Halvimpaan ryhmään kuuluvat yksiköt sijaitsevat yleensä kaupunkikunnissa.

Lähiopetustuntien määrä ja tehokkuus

Koulutusalan yksiköissä tuotettiin vuonna 1998 yhteensä noin 1,5 miljoonaa lähiopetustuntia vajaalle 20 000 opiskelijalle (ks. taulukko 34). Keskimäärin lähiopetusta tarjottiin yksikköä kohden vuodessa noin 11 400 tuntia. Yksityisten yhteisöjen ylläpitämät yksiköt tarjosivat opetuksesta alle 7 %, kunnalliset yksiköt 26 % ja kuntayhtymien yksiköt 68 %. Kokonaistuntimäärästä noin puolet tarjottiin yksiköissä, jotka keskittyvät vain hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan koulutukseen. Pelkästään koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelun koulutusta tuottavat yksiköt tarjosivat opetustunneista noin 13 %.

Vuotuisten lähiopetustuntien määrä suhteutettuna opiskelijamäärään on eräänlainen opetusjärjestelyjen tehokkuutta kuvaava tunnusluku. Tunnus-

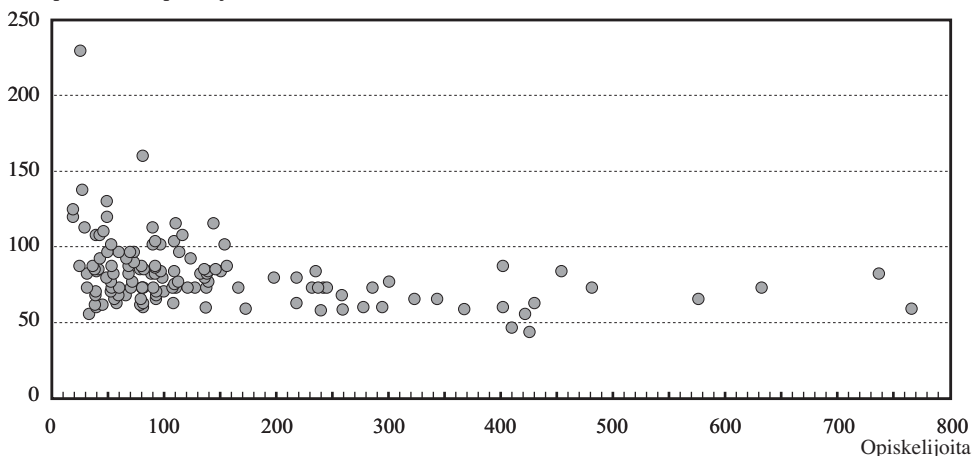
TAULUKKO 34. Lähiopetustuntien määrä koulutusyksikön koon mukaan vuonna 1998.

Koulutusalan opiskelijamäärä	< 50	50–99	100–199	200–399	≥ 400	Yhteensä
Lähiopetustuntia/opiskelija	95,2	87,3	86,7	72,8	67,5	77,8
Hajonta	33,3	19,4	16,2	9,6	13,3	18,3
Minimi	55,1	62,0	57,3	56,7	45,3	45,3
Maksimi	232,7	161,7	128,8	90,4	86,7	232,7
Lähiopetustuntia/yksikkö	3 385	6 440	11 392	20 183	35 251	11 397
Hajonta	1 144	1 953	2 645	4 892	13 518	9 990
Minimi	1 936	3 663	7 122	14 402	19 442	1 936
Maksimi	6 373	13 128	18 755	35 970	62 912	62 912
Lähiopetustunteja	81 301	296 219	364 558	363 296	387 761	1 492 300
Opiskelijoita	854	3 394	4 206	4 990	5 743	19 187
Yksiköitä	23	46	32	18	11	130

luvun suuruuteen vaikuttavat sekä opetusryhmän koko että tarjotun lähiopetuksen määrä. Tällöin jää huomioimatta se, että vaihteleva osa opetuksesta toteutetaan opiskelijoiden itsenäisenä opiskeluna, johon myös voidaan suunnata erikseen henkilöresursseja. Lähiopetustuntien määrä opiskelijaa kohden oli vuonna 1998 keskimäärin 78 ja vaihteluväli oli 45–233. Lähiopetustuntia/opiskelija -tunnusluvun hajonta on hyvin suuri erityisesti pienemmissä kokoluokissa. Tunnusluvun vaihtelu tasaantuu huomattavasti, kun opiskelijamäärä ylittää 200. (Kuvio 34.)

Tunnusluvulla mitattuna opetusjärjestelyjen tehokkuus lisääntyy tasaisesti yksikön koon kasvaessa (taulukko 34). Opetusjärjestelyt ovat tehokkaimmat suurimmissa yksiköissä, mutta erot isoimpien kokoluokkien välillä ovat melko pieniä. Kokoluokkien 50–99 ja 100–199 opiskelijaa väli-

Lähiopetustuntia/opiskelija/vuosi

**KUVIO 34.** Lähiopetustuntia/opiskelija yksiköittäin vuonna 1998 (n = 130).

nen ero on erityisen pieni. Tulosta tukee myös se, että opettajien palkkaus-
kustannusten vaihtelu kokoluokittain on samansuuntainen. Hajonta on kui-
tenkin hyvin suurta kaikissa kokoluokissa, mikä osoittaa, että lähiopetus-
tuntien määrä vaihtelee myös muista syistä kuin opiskelijamäärän peruste-
ella. Kokoluokitus selittää tunnusluvun vaihtelusta noin 80 %.

Koulutuksen järjestäjittäin tarkasteltuna yksityiset koulutusyksiköt jär-
jestävät opetuksen tehokkaimmin. Kunnallisten ja kuntayhtymien yksiköi-
den välillä on myös tilastollisesti merkitsevä ero, ja kuntayhtymien yksi-
köiden opetusjärjestelyt ovat tällä tunnusluvulla mitattuna tehokkaammat
kuin kunnallisten yksiköiden. Hajonta ja vaihteluväli on suurin yksityisissä
yksiköissä. Käsi- ja taideteollisuusalan arvioinnissa koulutusyksiköiden lähi-
opetustuntia/opiskelijatunnusluku vuonna 1997 oli 99 ja vaihteluväli yksi-
köittäin oli 80–150.

7.4 KUSTANNUSTEN YHTEYS TAUSTAMUUTTUJIIN

Koulutusyksikköä ja koulutuksen järjestäjää kuvaavat taustamuuttajat

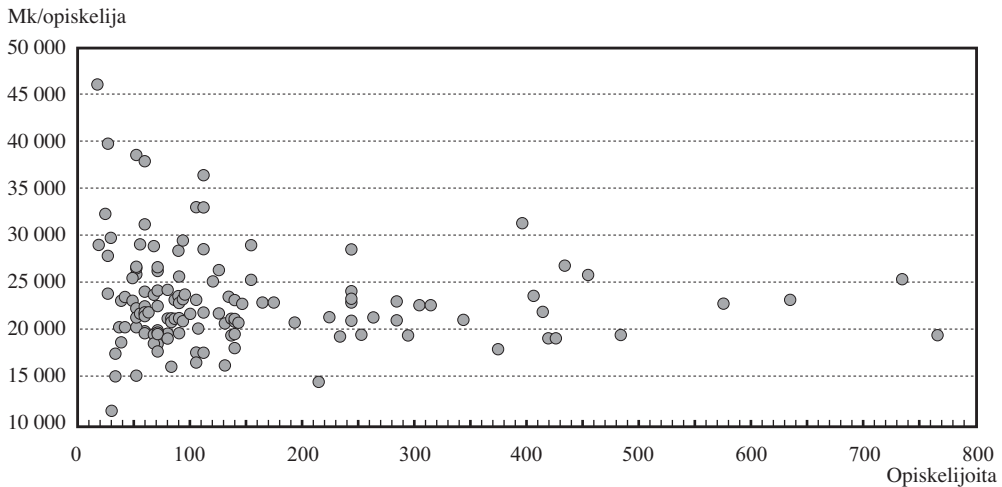
Seuraavassa luvussa tarkastellaan koulutusyksiköiden kustannusten yhteyttä
koulutusyksikköä, koulutuksen järjestäjää ja aluetta kuvaaviin yleisimpiin
taustamuuttujiin. Koulutusyksikköä tai koulutuksen järjestäjää kuvaavina
taustamuuttujia ovat koulutusalan koko, opetuskieli, opintoala, omistaja-
tyyppi ja oppilaitoksen koulutusalojen lukumäärä. Alueellisia taustamuuttujia
ovat maakunta, EU-alue ja kuntaryhmä.

Koulutusalan opiskelijamäärä ja kustannustaso

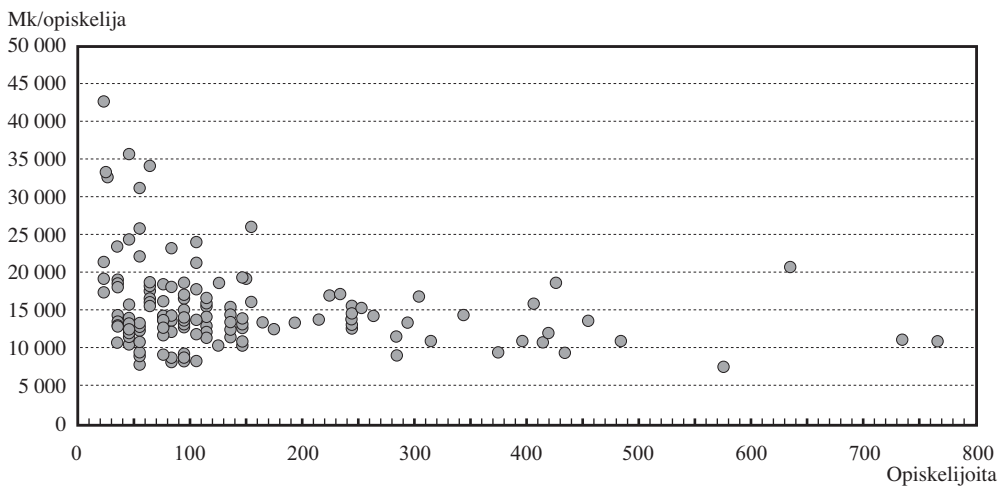
Koulutusyksiköiden kustannustehokkuuden ja taloudellisuuden arvioinnissa
keskeinen käsite on skaalaedut, jolla tarkoitetaan opiskelijamäärän tai
toiminta-asteen lisäyksestä syntyvää yksikkökustannusten laskua (Mäkikä
1996, 197, 203). Seuraavassa tarkastellaan koulutusalan koon ja kustannus-
tason välistä yhteyttä. Kuviot 35 ja 36 osoittavat, että toiminta-asteen ja
kustannustason välinen yhteys on melko heikko. Opetuksen yksikkökus-
tannusten hajonta on pienemmissä yksiköissä tavattoman suuri, mutta
kustannustaso vakiintuu, kun opiskelijamäärä ylittää noin 150 opiskelijan
rajan. Tukitoiminnoissa skaalaedut ovat hieman selvemmat. Kustannustaso
laskee selvästi opiskelijamäärän lisääntyessä, mutta vakiintuu nopeasti.
Skaalaetuja siis syntyy, mutta yhteys on melko heikko ja vaikutus tasaantuu
nopeasti opiskelijamäärän lisääntyessä.

Opetuksen ja tukitoimintojen kustannusten vaihtelua koulutusyksikön
koon mukaan tarkastellaan lähemmin kuvioissa 37 ja 38, joissa koulutus-
yksiköt on luokiteltu opiskelijamäärän mukaan viiteen kokoluokkaan. Keski-
määräiset kustannukset opiskelijaa kohden vaihtelevat kokoluokasta riip-

puen 35 000–43 300 markkaan. Kustannukset koon mukaan on koottu taulukkoon 35. Pienimmässä kokoluokassa yksiköiden keskikoko on noin 40 opiskelijaa ja seuraavissa kokoluokissa 74, 131, 277 ja 522 opiskelijaa. Alan keskimääräisistä kustannuksista poikkeaa merkittävästi vain alle 50 opiskelijan kokoluokka, jonka kustannukset ylittävät keskimääräisen kustannustason noin 20 prosentilla. Kokoluokkien 50–99 ja 100–199 keskimääräiset kustannukset ylittävät vain muutamalla prosentilla alan keskimääräiset kustannukset. Kokoluokkien 200–399 ja yli 400 kustannustasossa ei ole oleellista eroa, ja kustannukset alittavat alan keskimääräisen kustannustason vain muutamalla prosentilla.



KUVIO 35. Opetuksen kustannukset opiskelijaa kohden koulutusyksiköittäin vuonna 1998 (n = 130).



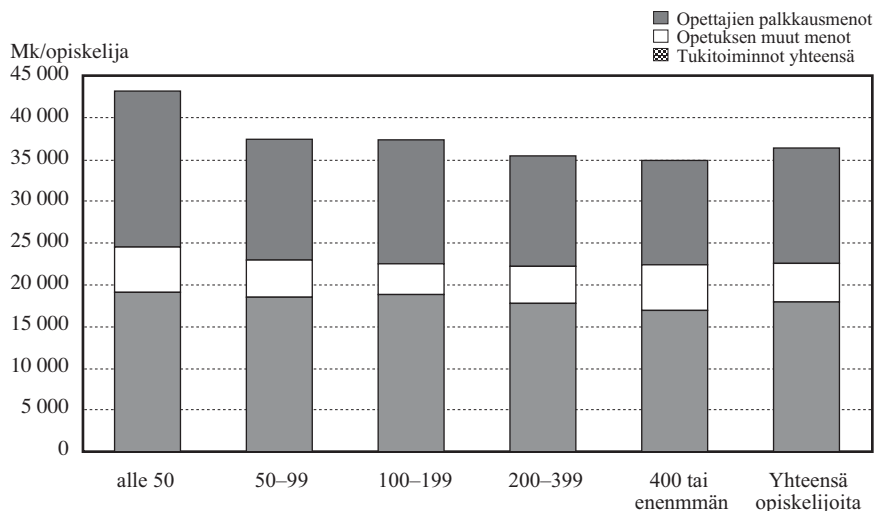
KUVIO 36. Tukitoimintojen kustannukset opiskelijaa kohden koulutusyksiköittäin vuonna 1998 (n = 130).

TAULUKKO 35. Yksikkökustannukset koulutusyksikön koon mukaan vuonna 1998.

Koulutusalan opiskelijoita		alle 50	50–99	100–199	200–399	400 tai enemmän	Yhteensä
Opetus	Keskiarvo	24 575	23 011	22 561	22 259	22 441	22 612
	Hajonta	7 699	3 761	4 403	3 836	2 546	3 912
	Minimi	11 592	16 528	16 121	14 876	18 988	11 592
	Maksimi	46 906	37 445	36 059	31 715	26 550	46 906
Opettajien palkkauserot	Keskiarvo	19 136	18 549	18 871	17 810	16 963	17 976
	Hajonta	8 127	3 463	3 825	2 690	2 037	3 449
	Minimi	1 564	11 595	11 499	13 679	12 441	1 564
	Maksimi	40 726	30 188	31 828	24 681	19 537	40 726
Opetuksen muut menot	Keskiarvo	5 438	4 462	3 690	4 449	5 478	4 636
	Hajonta	4 692	1 956	1 369	1 698	1 989	2 102
	Minimi	1 805	860	1 200	1 198	2 694	860
	Maksimi	23 856	9 542	7 259	7 035	9 323	856
Majoitus	Keskiarvo	1 440	938	603	525	204	558
	Hajonta	2 052	1 274	808	514	291	895
	Minimi	0	0	0	0	0	0
	Maksimi	7 688	5 336	3 426	1 468	822	7 688
Ruokailu ja muu oppilashuolto	Keskiarvo	3 823	3 266	3 261	2 703	2 389	2 879
	Hajonta	2 155	960	1 054	796	646	1 036
	Minimi	1 536	1 311	1 422	1 441	1 534	1 311
	Maksimi	10 392	5 994	7 049	4 737	3 940	10 392
Kiinteistö	Keskiarvo	7 528	5 675	6 081	5 214	4 803	5 462
	Hajonta	4 190	2 392	2 458	1 396	2 227	2 346
	Minimi	3 406	1 431	2 452	2 624	2 408	1 431
	Maksimi	25 861	14 628	15 575	7 356	9 397	25 861
Hallinto ja muu sisäinen toiminta	Keskiarvo	5 940	4 625	4 942	4 821	5 139	4 956
	Hajonta	2 488	2 368	1 566	1 238	1 449	1 703
	Minimi	2 595	1 000	2 650	2 558	3 167	1 000
	Maksimi	11 628	13 477	10 427	7 304	8 262	13 477
Yhteensä	Keskiarvo	43 305	37 516	37 448	35 521	34 976	36 467
	Hajonta	13 301	7 216	6 195	4 113	4 432	6 230
	Minimi	24 160	25 310	28 289	27 681	30 094	24 160
	Maksimi	80 049	68 328	53 469	43 701	43 130	80 049
	Opiskelijoita	819	3 394	4 206	4 990	5 743	19 152
	Yksiköitä	23	46	32	18	11	130
	Keskikoko	36	74	131	277	522	147

Keskimääräiset kokonaiskustannukset opiskelijaa kohden laskevat siis opiskelijamäärän lisääntyessä aluksi selvästi, mutta sen jälkeen kustannustaso vakiintuu nopeasti. Toiminnoittain tarkasteltuna kustannusrakenteessa on ryhmien välillä kuitenkin joitakin selviä eroja. Opetuksen menot opiskelijaa kohden vaihtelevat kokoluokittain hyvin vähän lukuun ottamatta alle 50 opiskelijan kokoluokkaa, jonka kustannusero muihin ryhmiin on vain noin 10 %. Tämäkin ero johtuu pääasiassa opetukseen liittyvien hankintojen ja palvelujen kustannuksista eikä opettajien palkkauskustannuksista. Opettajien palkkauskustannusten vaihtelu kokoluokittain on muutenkin hyvin vähäistä. Tämä osoittanee, että opetusryhmien koko vaihtelee erittäin vähän erikokoisissa koulutusyksiköissä. Oppilaitosten koon mukaisessa tarkastelussa ei havaittu eroja myöskään opetusmenetelmien monipuolisuudessa (ks. luku 6.3.) Opetukseen liittyvien välittömien hankintojen ja palveluiden menot vaihtelevat kuitenkin kokoluokittain merkittävästi. Menot opiskelijaa kohden ovat noin viidenneksen keskimääräistä pienemmät 100–199 opiskelijan kokoluokassa. Eniten voimavaroja opiskelijaa kohden käytettiin pienimpään ja suurimpaan kokoluokkaan kuuluvissa yksiköissä, joissa menot opiskelijaa kohden ylittivät alan keskiarvon noin viidenneksellä. Tällä lienee yhteyttä myös opiskelijoiden suurempaan tyytyväisyyteen isommissa kouluissa (ks. luku 6.3.) Hajonta oli kuitenkin pienimmässä kokoluokassa hyvin suuri verrattuna muihin kokoluokkiin. (Kuvio 37.)

Skaalaetuja syntyy selvästi enemmän kiinteistöjen sekä ruokailun ja muun opiskelijahuollon menoissa, joiden yhteismäärä opiskelijaa kohden on pienimmässä kokoluokassa keskimäärin noin 60 % suurempi kuin suurimmassa kokoluokassa. Ruokailun ja muun oppilashuollon menot opiskelijaa kohden vaihtelivat kokoluokasta riippuen 2 400 markasta 3 800 markkaan

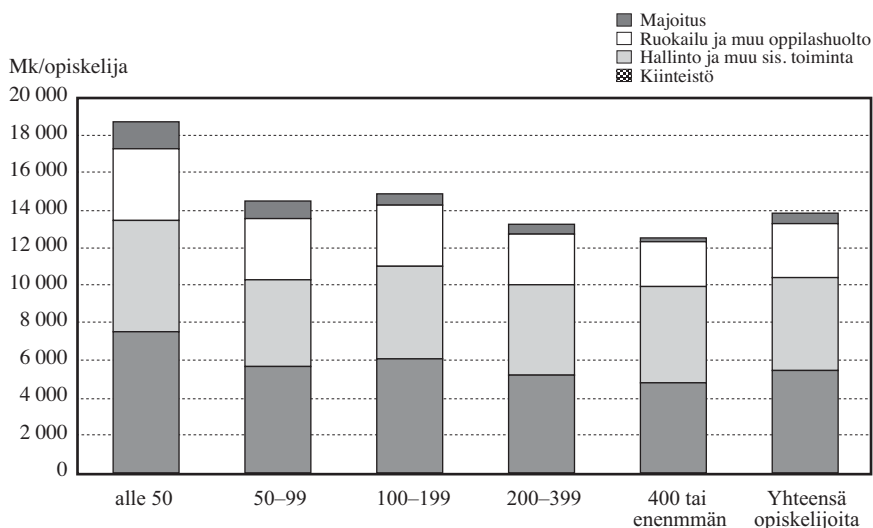


KUVIO 37. Yksikkökustannukset koulutusalun opiskelijamäärän mukaan vuonna 1998 (n = 130).

ja kiinteistömenot 4 800 markasta 7 500 markkaan. Kustannukset laskevat aluksi jyrkemmin, mutta vaikutus vähenee yksikön koon kasvaessa. Pienimmässä kokoluokassa molempien toimintojen kustannukset vaihtelivat yksiköittäin huomattavan paljon verrattuna muihin ryhmiin. (Kuvio 38.)

Kiinteistömenojen tasoon vaikuttavat mm. tilojen käytön tehokkuus ja kustannustaso. Kokoluokittain tarkasteltuna on tilojen käyttö huomattavasti tehokkaampaa suuremmissa yksiköissä. Yli 400 opiskelijan yksiköissä oli tiloja opiskelijaa kohden käytössä vain noin neljäsosa verrattuna pienimpään kokoluokkaan. Tilankäytön tehokkuus lisääntyy asteittain, kun siirrytään isompiin koulutusyksiköihin. Pienemmissä kokoluokissa hajonta on hyvin suurta verrattuna isompiin yksiköihin, minkä vuoksi myös resurssien tarve vaihtelee. Kiinteistökustannukset opiskelijaa kohden supistuvat asteittain kokoluokan kasvaessa. Kiinteistökustannukset neliötä kohden vaihtelevat kokoluokan mukaan suhteellisen paljon, mutta päinvastaiseen suuntaan kuin kustannukset opiskelijaa kohden. Alle 50 opiskelijan yksiköissä ovat keskimääräiset kiinteistökustannukset neliötä kohden noin 130 markkaa ja yli 400 opiskelijan yksiköissä noin 385 markkaa neliötä kohden. Isommat yksiköt siis menettävät osan tilojen käytön tehokkuudesta saamastaan hyödystä korkeampina neliökustannuksina.

Hallintomenoissa skaalaedut ovat melko vähäisiä, ja vain alle 50 opiskelijan kokoluokassa menot ylittivät viidenneksellä alan keskiarvon. Myös hallintohenkilöstön palkkauskustannukset olivat lähes samalla tasolla lukuun ottamatta pienintä kokoluokkaa. Sen sijaan hallintoon ja sisäiseen toimintaan liittyvät muut menot olivat suurimmat pienimmässä ja suurimmassa kokoluokassa. Itsearviointien tulosten mukaan strateginen suunnittelu oli hieman tehokkaampaa suurissa oppilaitoksissa kuin pienissä ja keskisuu-

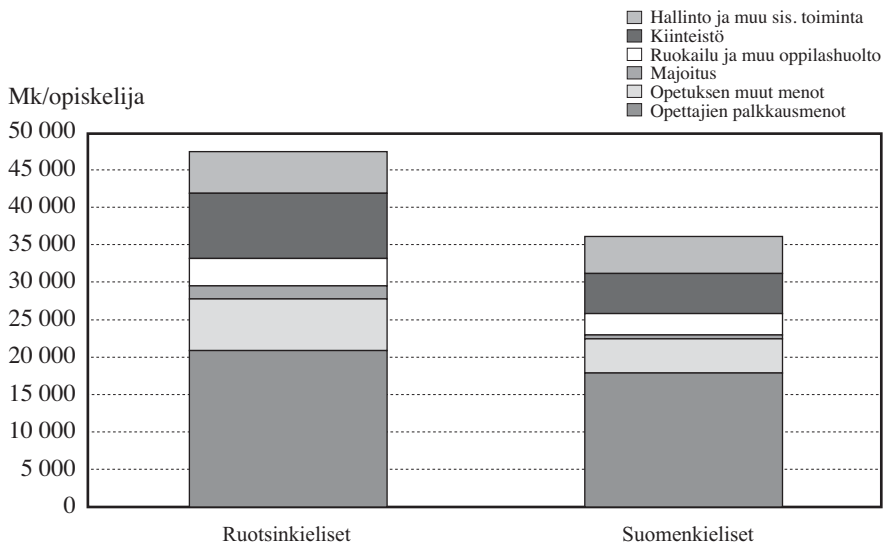


KUVIO 38. Tukitoimintojen yksikkökustannukset koulutusalan opiskelijamäärän mukaan vuonna 1998 (n = 130).

rissa (ks. luku 6.1). Kokonaisuutena matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksessa yksikön koon ja yksikkökustannusten tason välinen yhteys on siis melko vähäinen. Koulutusyksikön koko selittääkin yksikkökustannusten kokonaisvaihtelusta vain noin 9 %. (Kuvio 38.)

Ruotsinkielisissä yksiköissä sekä opetus että tukipalvelut ovat merkittävästi kalliimpia kuin suomenkielisissä yksiköissä

Ruotsinkielisten opiskelijoiden määrä oli yhteensä 622, mikä on noin 3 % alan kokonaisopiskelijamäärästä. Ruotsinkielisiä yksiköitä oli 10 ja keski-koko noin 60 opiskelijaa (ei sisällä kaksikielisiä yksiköitä), kun alan yksiköiden keski-koko on noin 150 opiskelijaa. Ruotsinkielisten yksiköiden kustannukset opiskelijaa kohden olivat keskimäärin noin 47 400 markkaa, mikä on noin kolmanneksen enemmän kuin suomenkielisissä yksiköissä keskimäärin. Kustannustaso ylittää myös merkittävästi vastaavan kokoluokan kustannukset koko aineistossa. Ruotsinkielisten yksiköiden korkeampi kustannustaso koskee kaikkia toimintoja. Ero on suhteellisesti suurin kiinteistömenoissa, joiden kustannukset opiskelijaa kohden olivat suomenkielisiin yksiköihin verrattuna noin 60 % suuremmat. Käsi- ja taidealan arvioinnissa todettiin, että ruotsinkielisten yksiköiden kiinteistömenojen tasoa nostavat yksiköiden keskimääräistä huomattavasti pienempi koko ja toiminta pääosin vuokratiloissa. Ruotsinkielisten yksiköiden opetuksen menot ovat vajaan neljänneksen suomenkielisiä yksiköitä suuremmat, mutta menolajeittain tarkasteltuna ero opettajien palkkausmenoissa on noin 17 % ja opetuksen muissa menoissa noin 50 %. Myös ruokailun ja muun oppilashuollon me-



KUVIO 39. Opiskelijakohtaiset kustannukset koulutusyksikön opetuskielen mukaan vuonna 1998 (n = 130).

not erosivat merkittävästi. Suomenkielinen koulutus voi saada hyötyä suurempien opiskelijamäärien tuomasta skaalaeudusta, kun taas ruotsinkielisille yksiköille on tyypillistä suuri kustannusvaihtelu yksiköittäin kaikissa menolajeissa ja toiminnoissa ruokailua lukuun ottamatta (kuvio 39).

Opintoalan yhteys yksikkökustannuksiin

Opintoalan yhteyttä kustannustasoon arvioitiin luokittelemalla aineisto vain hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan koulutusta tuottaviin yksiköihin (ryhmä 1), vain koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelun koulutusta tuottaviin yksiköihin (ryhmä 2) sekä ryhmään, jossa koulutusyksikkö tuotti kumpakin koulutusta (ryhmä 3). Ryhmään 1 kuului yhteensä 74 yksikköä ja ryhmään 2 yhteensä 29 yksikköä. Molempia aloja edusti yhteensä 27 yksikköä. Seuraavassa vertaillaan ryhmiä 1 ja 2.

Ryhmään 1 kuuluvien koulutusyksiköiden keskimääräiset kustannukset opiskelijaa kohden olivat noin 35 800 markkaa, mikä on noin 4 % vähemmän kuin ryhmässä 2. Opetuksen yksikkökustannusten tasossa ei myöskään ollut oleellista eroa, vaikka opetukseen liittyvien välittömien hankintojen ja palvelujen kustannukset olivat ryhmässä 1 noin 30 % suuremmat kuin ryhmässä 2. Kustannusrakenne poikkesi ryhmien välillä tukitoiminnoissa. Kiinteistömenot opiskelijaa kohden olivat ryhmään 1 kuuluvissa yksiköissä noin 7 % suuremmat kuin ryhmään 2 kuuluvissa yksiköissä. Ryhmään 1 kuuluvien yksiköiden kiinteistömenot neliötä kohden olivat noin

TAULUKKO 36. Yksikkökustannukset opintoalan mukaan vuonna 1998.

Opintoala		hrs	klp	hrs ja klp	Yhteensä
Opetus	Keskiarvo	22 602	22 162	22 790	22 612
	Hajonta	3 496	5 282	3 895	3 912
Opettajien palkkausmenot	Keskiarvo	17 777	18 414	18 111	17 976
	Hajonta	3 272	4 228	3 366	3 449
Opetuksen muut menot	Keskiarvo	4 825	3 749	4 680	4 636
	Hajonta	2 297	1 805	1 800	2 102
Majoitus	Keskiarvo	451	1 012	551	558
	Hajonta	643	1 618	789	895
Ruokailu ja muu oppilashuolto	Keskiarvo	2 609	3 811	2 936	2 879
	Hajonta	862	1 443	874	1 036
Kiinteistö	Keskiarvo	5 499	5 123	5 529	5 462
	Hajonta	2 556	2 327	1 997	2 346
Hallinto ja muu sis. toiminta	Keskiarvo	4 676	5 267	5 255	4 956
	Hajonta	1 517	2 360	1 605	1 703
Yhteensä	Keskiarvo	35 837	37 375	37 062	36 467
	Hajonta	5 425	7 798	6 585	6 230
	Opiskelijoita	9 927	2 452	6 774	19 152

40 % suuremmat kuin ryhmään 2 kuuluviin yksiköissä keskimäärin. Tilojen käyttö oli kuitenkin ryhmässä 1 huomattavasti tehokkaampaa, sillä tiloja oli opiskelijaa kohden käytössä keskimäärin 21 neliötä, kun vastaava luku ryhmässä 2 oli 28 neliötä. Ruokailun ja muun opiskelijahuollon kustannukset olivat ryhmässä 1 noin kolmanneksen pienemmät kuin ryhmässä 2. Hallinnon kustannukset opiskelijaa kohden olivat ryhmään 1 kuuluviin yksiköissä ryhmän 2 ja koko alan keskimääräisiä kustannuksia selvästi pienemmät. Tämä ero ei kuitenkaan johtunut henkilöstön palkkausmenoista, vaan hallinnon muista kuluista. (Taulukko 36.)

Kustannustasossa ei omistajatyypin välillä suuria eroja – kustannusrakenne vaihtelee paljon

Oppilaitosverkoston ja ylläpitäjärakenteen muuttumista on tarkasteltu aikaisemmin luvussa 7.4. Tässä tarkastellaan koulutusalan kustannustasoa ja -rakennetta omistajatyypin mukaan. Kuntayhtymät tuottavat noin 70 % matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksesta vuosio opiskelijamäärillä mitattuna. Noin neljäsosa alan opiskelijoista opiskelee kuntien ylläpitämässä oppilaitoksissa ja noin 7 % yksityisten yhteisöjen ja säätiöiden ylläpitämässä yksiköissä.

TAULUKKO 37. Käyttökustannukset omistajatyypin mukaan vuonna 1998 mk/opiskelija.

Omistajatyypin		Kunta	Kuntayhtymä	Yksityinen	Yhteensä
Opetus	Keskiarvo	22 777	22 828	20 010	22 612
	Hajonta	4 481	3 433	5 038	3 912
Opettajien palkkausmenot	Keskiarvo	18 498	18 040	15 631	17 976
	Hajonta	3 861	2 987	4 858	3 449
Opetuksen muut menot	Keskiarvo	4 279	4 788	4 378	4 636
	Hajonta	2 054	2 113	1 989	2 102
Majoitus	Keskiarvo	485	588	525	558
	Hajonta	1 010	774	1 404	895
Ruokailu ja muu oppilashuolto	Keskiarvo	2 907	2 879	2 787	2 879
	Hajonta	1 054	1 036	960	1 036
Kiinteistö	Keskiarvo	4 912	5 790	4 189	5 462
	Hajonta	1 795	2 372	2 888	2 346
Hallinto ja muu sis. toiminta	Keskiarvo	4 324	5 054	6 141	4 956
	Hajonta	1 928	1 547	1 470	1 703
Yhteensä	Keskiarvo	35 405	37 139	33 653	36 467
	Hajonta	6 415	5 497	9 824	6 230
	Opiskelijoita	4 633	13 133	1 386	19 152

Kokonaiskustannukset opiskelijaa kohden vaihtelevat omistajatyypin mukaan suhteellisen vähän. Yksityisten yhteisöjen ja säätiöiden tuottaman koulutuksen kustannukset alittavat keskimääräiset kustannukset noin 8 %:lla. Kunnallisten koulutusyksiköiden kustannukset ovat puolestaan noin 5% pienemmät kuin kuntayhtymien yksiköiden kustannukset. Kustannusrakenteessa on kuitenkin joitakin selviä eroja ryhmien välillä. Yksityisissä yksiköissä ovat opetuksen kustannukset opiskelijaa kohden noin 12 % pienemmät kuin alan koulutuksessa keskimäärin. Ero johtuu pääasiassa opettajien palkkauskustannuksista, mikä puolestaan voi johtua eroista opetusryhmäkoossa tai palkkatasossa. Kunnallisissa ja yksityisissä yksiköissä kohdistetaan opetukseen liittyviin välittömiin hankintoihin ja palveluihin opiskelijaa kohden vähemmän voimavaroja kuin kuntayhtymien yksiköissä tai alalla keskimäärin. Ruokailun ja opiskelijahuollon kustannustasossa ei ole omistajatyypeittäin eroa. Suurimmat erot omistajatyypin välillä ovat kiinteistö- ja hallintomenoissa. Kuntayhtymien ylläpitämien yksiköiden kiinteistömenot opiskelijaa kohden ovat huomattavasti suuremmat kuin muissa ryhmissä. Kiinteistömenot neliötä kohden vaihtelevat omistajatyypistä riippuen hyvin vähän eli 241–252 markkaan. Tilojen käyttö oli tehokkainta yksityisissä yksiköissä, joissa tiloja oli opiskelijaa kohden käytössä keskimäärin 17 neliötä. Kunnallisissa yksiköissä neliötä oli 20 ja kuntayhtymien yksiköissä 23. Yksityisten koulutusyksiköiden hallintomenot ovat puolestaan noin neljänneksen suuremmat kuin alan koulutuksessa keskimäärin. Syynä ovat muita omistajaryhmiä suuremmat hallinnon henkilöstömenot. Kuntayhtymien yksiköiden hallintomenot ovat yli 10 % suuremmat kuin kunnallisten yksiköiden. (Taulukko 37.)

Yksi- ja monialaiset oppilaitokset

Koulutusyksiköt on seuraavassa luokiteltu koulutuksen järjestäjän koulutusalojen lukumäärän mukaan. Tavoitteena on tarkastella sitä, onko oppilaitoksen monialaisuuden ja koulutusalan kustannustason välillä yhteyttä. Alkuoletuksena oli, että oppilaitoksen koosta ja monialaisuudesta johtuvia skaalaetuja ilmenisi erityisesti tukitoiminnoissa.

Koulutusalan kustannustason ja oppilaitoksen koulutusalojen välinen yhteys ei ole kovin suoraviivainen. Koulutusalojen lukumäärä selittää sekä kokonais- että opetuksen kustannusvaihtelusta noin 20 %. Yksikkökustannukset vaihtelivat yksialaisten yksiköiden 33 400 markasta viisi koulutusalaan käsittävien yksiköiden 40 200 markkaan. Yksialaisten yksiköiden kustannukset olivat muita ryhmiä selvästi pienemmät, ja ero keskimääräisiin kustannuksiin oli noin 8 %. Yksikkökustannukset lisääntyivät asteittain koulutusalojen lukumäärän lisääntyessä. Neljä alaa käsittävässä oppilaitoksissa opetuksen yksikkökustannukset vastasivat koko alan keskimääräisiä kustannuksia. Myös opetuksen kustannukset lisääntyvät, kun alojen lukumäärä lisääntyy. Opetuksen yksikkökustannukset olivat suurimmat eli keskimäärin 25 800 markkaa kuusi alaa käsittävässä oppilaitoksissa. Ero on suh-

teellisesti samansuuruinen sekä opettajien palkkaus-kustannuksissa että opetuksen muissa kustannuksissa. Tukipalveluiden ja oppilaitoksen koulutusalojen lukumäärän välillä ei sen sijaan ole suoraa yhteyttä. Skaalaetuja ilmenee jonkin verran hallinnossa, mutta yhteys ei ole lineaarinen. Isosta monialaisesta yksikössä tilojen käytön oletetaan tehostuvan. Saadut tulokset eivät tue tätä oletusta arvioitavan koulutusalan osalta. (Taulukko 38.)

TAULUKKO 38. Yksikkökustannukset oppilaitoksen koulutusalojen lukumäärän mukaan vuonna 1998 (n = 130).

Koulutusalojen lukumäärä	1	2	3	4	5	6	Yhteensä
Opetus	20 119	24 010	21 914	22 226	24 954	25 739	22 612
Opettajien palkkausmenot	15 636	19 052	17 472	18 057	19 941	20 594	17 976
Opetuksen muut menot	4 483	4 959	4 441	4 169	5 013	5 145	4 636
Majoitus	253	630	869	593	442	429	558
Ruokailu ja muu oppilashuolto	2 518	3 144	3 051	2 578	3 096	2 683	2 879
Kiinteistö	5 174	5 562	5 705	5 085	5 872	5 292	5 462
Hallinto	5 307	4 859	4 494	4 522	5 874	4 517	4 956
Yhteensä	33 372	38 205	36 031	35 004	40 238	38 660	36 467

Yksikkökustannusten yhteys alueellisiin taustamuuttujiin

Seuraavassa tarkastellaan koulutusyksiköiden kustannusten yhteyttä yksikön sijaintiin, jolla on vaikutusta sekä koulutusyksikön toimintaedellytyksiin että palvelurakenteeseen. Alueellisina taustamuuttujina esitetään koulutusalan kustannukset maakunnittain, EU-alueittain ja kuntaryhmän mukaan.

Maakunnan ja kustannustason välillä selvä yhteys

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen opiskelijakohtaiset kustannukset maakunnittain vuonna 1998 on koottu liitteeseen 12. Opiskelijakohtaiset kustannukset vaihtelevat alueesta riippuen noin 33 300 markasta 45 700 markkaan. Kustannustaso on keskimääräistä huomattavasti korkeampi Varsinais-Suomessa ja Keski-Pohjanmaalla. Myös Etelä-Savossa ja Pohjois-Karjalassa kustannustaso ylittää jonkin verran alan keskimääräiset kustannukset. Keskimääräinen kustannustaso alittuu 7–9 %:lla Itä-Uudellamaalla, Satakunnassa, Pohjois-Pohjanmaalla ja Lapissa. Keski-Pohjanmaata ja Varsinais-Suomea lukuun ottamatta kokonaiskustannusten taso vaihtelee kuitenkin suhteellisten vähän.

Seuraavassa tarkastellaan kustannusrakenteen eroja maakunnittain. Alueellisiin eroihin vaikuttavia muita taustatekijöitä ei pyritä tässä erikseen selvittämään. Varsinais-Suomen ja Keski-Pohjanmaan koulutusyksiköiden keskimääräistä korkeampi kustannustaso koskee sekä opetusta

että tukitoimintoja. Opetuksen kustannukset vaihtelevat maakunnittain Pirkanmaan 20 700 markasta Keski-Suomen 25 700 markkaan, mikä ylittää alan keskimääräiset kustannukset noin 14 %:lla. Opetuksen kustannukset ylittävät alan keskimääräiset kustannukset 8–10 %:lla Varsinais-Suomessa, Kanta-Hämeessä, Etelä-Karjalassa, Etelä-Savossa, Pohjois-Savossa ja Pohjois-Karjalassa. Menolajeittain tarkasteltuna opettajien palkkausmenot ovat pienimmät eli noin 16 400 markkaa Uudenmaalla. Opetukseen kohdistettujen hankintojen ja palveluiden kustannukset opiskelijaa kohden vaihtelevat maakunnittain merkittävästi. Menot opiskelijaa kohden ovat muita alueita oleellisesti pienemmät eli noin 2 800 markkaan Kainuussa. Kanta-Hämeessä, Pohjois-Karjalassa ja Pohjanmaalla menojen määrä vaihtelee 6 000–7 000 markkaan opiskelijaa kohden, mikä ylittää alan keskimääräiset kustannukset 30–50 %:lla.

Tukitoimintojen kokonaiskustannukset opiskelijaa kohden ylittävät keskimääräisen kustannustason Päijät-Hämeessä noin neljänneksellä, Varsinais-Suomessa noin kolmanneksella ja Keski-Pohjanmaalla yli 50 %:lla. Keski-Pohjanmaan ja Varsinais-Suomen yksiköiden muita alueita merkittävästi korkeampi kustannustaso johtuu siis tukitoiminnoista eikä opetuksesta. Tukitoimintojen kustannukset ovat pienimmät Pohjanmaalla, jossa kustannukset alittavat alan keskiarvon noin viidenneksellä. Toiminnoittain tarkasteltuna poikkeamat alan keskimääräisistä kustannuksista ovat suurimpia kiinteistömenoissa. Varsinais-Suomen koulutusyksiköiden kiinteistömenot olivat keskimäärin 7 300 markkaa, kun keskimääräinen kustannustaso useissa maakunnissa on noin 4 500 markkaa. Kiinteistömenojen taso on Varsinais-Suomen tasoakin korkeampi Päijät-Hämeessä, jossa keskimääräiset kiinteistömenot ylittävät 8 000 markan rajan. Kiinteistömenojen taso on korkea myös Etelä-Savossa. Uudenmaan koulutusyksiköiden kiinteistömenot ylittävät alan keskimääräisen kustannustason vain parilla prosentilla. Kiinteistömenojen määrä opiskelijaa kohden on pienin Keski-Suomessa, jossa kustannukset alittavat alan keskimääräisen tason noin kolmanneksella.

Ruokailun ja muun oppilashuollon sekä hallinnon kustannustaso vaihtelee maakunnittain selvästi vähemmän kuin kiinteistömenojen. Varsinais-Suomen, Pohjois-Savon, Pohjanmaan ja Keski-Pohjanmaan koulutusyksiköt poikkeavat yleisestä kustannustasosta merkittävästi ruokailun ja muun opiskelijahuollon osalta. Varsinais-Suomen yksiköiden kustannukset ylittävät alan kustannustason noin viidenneksellä ja Keski-Pohjanmaan yksiköt lähes 70 %:lla. Pohjois-Savon ja Pohjanmaan yksiköiden kustannukset puolestaan alittavat alan keskimääräisen tason noin viidenneksellä. Hallintomenot poikkeavat muutamissa maakunnissa hyvin paljon alan keskimääräisistä kustannuksista. Keski-Pohjanmaalla kustannukset ylittävät alan keskimääräisen tason yli 70 %:lla. Keskimääräinen kustannustaso ylittyy noin kolmanneksella Varsinais-Suomessa ja Etelä-Karjalassa ja alittuu saman verran Kymenlaaksossa ja Pohjanmaalla. Käsi- ja taidealan arvioinnissa saatujen tulosten perusteella hallintomenojen tasolla ja kehittämisaktiivisuudella oli selvä yhteys. Tässä arvioinnissa ei vastaavaa yhteyttä todettu.

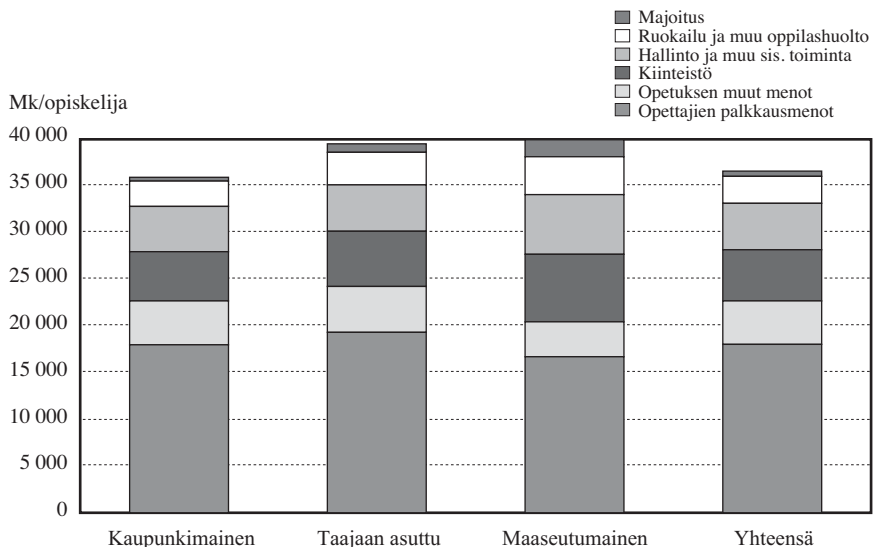
Maakunta alueellisena taustamuuttujana selittää kokonaisuutena koulutusyksiköiden kustannusvaihtelusta sekä kokonaismenojen että useimpien toimintojen kohdalla noin 18 %.

Kustannusvaihtelu EU-tukialueittain vähäistä

EU-tukialueen ja koulutusalain kustannusvaihtelun välillä on hyvin heikko yhteys, sillä EU-tukialue selittää koulutusyksiköiden opiskelijakohtaisten kokonaiskustannusten vaihtelusta vain noin 3 %. EU-tukialueittain tarkasteltuna pienimmät opiskelijakohtaiset kustannukset olivat yksiköillä, jotka sijaitsevat EU0-tukialueella. Kustannukset olivat suurimmat yksiköillä, jotka sijaitsevat tukialueella EU2 taantuva teollisuusalue. Ero alan keskimääräisiin kustannuksiin oli molemmissa ryhmissä kuitenkin vain muutaman prosentin luokkaa. Kustannusvaihtelu tukialueittain on erittäin vähäistä myös toimintoittain ja menolajeittain tarkasteltuna. Mainittavia eroja ryhmien välillä oli vain majoitus- ja kiinteistökustannuksissa, mikä on odotettua. Kiinteistö-kustannusten taso oli noin viidenneksen korkeampi yksiköissä, jotka sijaitsevat tukialueella kehittyvä maaseutu EU6.

Kaupunkimaisten ja maaseutumaisten kuntien koulutusyksiköiden kustannustasossa ja -rakenteessa suuria eroja

Kuntaryhmän mukaan tarkasteltuna alan kokonaiskustannukset opiskelijaa kohden olivat kaupunkimaisissa kunnissa keskimäärin 35 800 markkaa. Taajaan asuttujen ja maaseutumaisten kuntien koulutusyksiköiden kustannustaso oli noin 8–9 % korkeampi (kuvio 40). Kuntaryhmä selittää koulutus-



KUVIO 40. Yksikkökustannukset kuntaryhmän mukaan vuonna 1998 (n = 130).

yksiköiden kokonaiskustannusten vaihtelusta vain noin 5 %, mutta mm. ruokailumenojen osalta selitysaste on noin 15 %.

Vaikka kustannustasossa ei ryhmien välillä ole kokonaismenojen tasolla suurta eroa, poikkeaa erityisesti maaseutumaisten kuntien koulutusyksiköiden kustannusrakenne melko paljon muista ryhmistä. Maaseutumaisissa kunnissa sijaitsevien yksiköiden tukitoimintojen, majoituksen, ruokailun ja muun oppilashuollon, kiinteistöjen sekä hallinnon kustannukset opiskelijaa kohden ovat keskimäärin 30–40 % suuremmat kuin koulutusosalalla keskimäärin. Kaupunkimaisten ja maaseutumaisten kuntien välinen ero tukitoimintojen kokonaiskustannuksissa on noin 50 %. Yksikkökustannuksilla mitattuna kaupunkikuntien yksiköt tuottavat siis tukipalvelut erittäin tehokkaasti. Pitää kuitenkin muistaa, että tehokkuuserojen taustalla ovat mm. alueesta ja asutusrakenteesta johtuvat erilaiset toimintaedellytykset ja erilainen palvelujen tarve (mm. majoitus).

Maaseutumaisten kuntien koulutusyksiköissä opetuksen kustannukset ovat muita ryhmiä selvästi pienemmät ja alittavat koulutusalan keskimääräiset kustannukset noin 10 %:lla. Ero on huomattavasti suurempi opetukseen liittyvien välittömien hankintojen ja palveluiden kustannuksissa, jotka alittavat koulutusalan keskimääräiset kustannukset viidenneksellä. Kaupunkimaisissa kunnissa koulutusyksiköiden opetuksen kustannukset vastaavat sekä opettajien palkkausmenojen että opetuksen muiden menojen osalta koulutusalan keskiarvoa.

Ammatillinen erityisopetus

Ammatillisissa oppilaitoksissa oli matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksessa vuonna 1998 noin 1 300 erityisopiskelijaa, mikä on noin 7 % alan koko opiskelijamäärästä ja vajaa neljäsosa kaikista ammatillisten oppilaitosten erityisopiskelijoista. Erityisopiskelijoiden osuus on siis matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla noin kaksinkertainen verrattuna ammatillisten oppilaitosten keskiarvoon. Ammatillista erityisopetusta annetaan ammatillisten oppilaitosten lisäksi ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Erityisoppilaitosten noin 3000 opiskelijasta alalla opiskeli noin 17 % eli 500 opiskelijaa, joista kuitenkin vain noin kolmasosa on tilastoitu erityisiä opiskelijahuolto- ja opetuspalveluja tarvitseviksi erityisoppilaitoksiksi¹. Vajaa neljäsosa alan erityisopiskelijoista saa koulutusta ammatillisissa erityisoppilaitoksissa ja loput ammatillisissa oppilaitoksissa. (Taulukko 39.)

¹ Erityisopiskelijalla tarkoitetaan opiskelijaa, joka vamman, sairauden, kehityksessä viivästyminen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi tarvitsee ja jolle annetaan erityisiä opetus- tai opiskelijahuolto-palveluja. Opiskelijalle tulee laatia ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 630/1998 20 §:n edellyttämä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.

TAULUKKO 39. Erityisopiskelijoiden määrä ammatillisessa koulutuksessa vuonna 1998 (vuosikeskiarvo).

	Opiskelijoita yhteensä	Erityis- opiskelijoita	Osuus %
Ammatilliset oppilaitokset	153 076	4 919	3
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	19 421	1 315	7
Ammatilliset erityisoppilaitokset	3 044	678	22
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	506	160	32

Ammatillisten oppilaitosten erityisopetuksen kustannuksia ei ole mahdollista arvioida, koska erillistä valtakunnallista kustannusseurantaa ei ole. Erityisoppilaitosten kustannukset kerättiin ensimmäisen kerran koulutusaloittain vuonna 1997. Erityisoppilaitosten kokonaiskustannukset vuonna 1998 olivat yhteensä noin 315 miljoonaa markkaa, josta matkailu-, ravitsemis- ja talousalan osuus oli noin 20 %. Erityisoppilaitosten keskimääräiset opiskelija-kohtaiset kustannukset vuonna 1998 olivat noin 104 000 markkaa ja vaihtelivat koulutusalaan riippuen 87 000 markasta 130 000 markkaan. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutus oli kallein ala. Oppilaitoksittain alan opiskelijakohtaiset kustannukset vaihtelivat noin 92 000 markasta 198 000 markkaan. (Yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen käyttökustannukset vuonna 1998). Opetuksen osuus alan kustannuksista oli noin 45 % ja keskimääräiset kustannukset vajaa 60 000 markkaa. Menot vaihtelivat yksiköittäin 30 000 markasta 123 000 markkaan. Alan kustannusrakenne poikkesi erityisoppilaitosten keskimääräisistä kustannuksista lähinnä majoituksen ja muun oppilashuollon osalta. (Taulukko 40.)

TAULUKKO 40. Ammatillisten erityisoppilaitosten käyttökustannukset opiskelijaa kohden vuonna 1998.

	Koulutus- yksiköitä	Opiskelijoita yhteensä	Opetus	Majoitus	Oppilas- huolto	Kiinteistö	Hallinto	Yhteensä
Ammatilliset erityisoppilaitokset	16	3 044	50 828	12 786	13 703	16 356	10 293	103 966
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	11	506	59 237	20 593	20 146	17 765	11 978	129 719

Ammatillisen koulutuksen rahoitusjärjestelmä

Tutkintotavoitteisen koulutuksen rahoitus

Ammatillisen koulutuksen rahoitusjärjestelmä uudistettiin perusteellisesti vuonna 1993. Rahoitusjärjestelmän uudistaminen oli osa laajempaa hanketta, jonka tavoitteena oli mm. kuntien ja muiden koulutuksen järjestäjien toimivallan laajentaminen ja kustannusvastuun lisääminen. Järjestelmää on asteittain kehitetty nykyiseen muotoonsa. Valtionosuus koulutuksen käyttökustannuksiin määräytyy yksikköhintojen ja opiskelijamäärien perusteella. Valtioneuvosto vahvistaa ammatillisen koulutuksen rahoitusperusteet ja koulutusaloittaiset laskennalliset yksikköhinnat vuosittain. Yksikköhinnat vahvistetaan toteutuneiden kustannusten perusteella joka toinen vuosi. Alakohtaiset ja muut porrastustekijät vahvistetaan erikseen asetuksella. Valtionosuus myönnetään koulutuksen järjestäjälle, joka voi olla yksityinen yhteisö tai säätiö, valtio, kunta tai kuntayhtymä. Koulutuksen järjestäjällä on oikeus päättää, miten taloudelliset voimavarat kohdennetaan eri tehtäväalueille, tulosityksiköille tai koulutukseen (laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 635/1998 ja asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 806/1998).

Opiskelijoiden kotikuntien lakisääteinen maksuosuus (nykyisin kuntaosuus) otettiin käyttöön ammatillisessa koulutuksessa vuonna 1993. Vuodesta 1994 alkaen kotikuntien maksuosuus oli opiskelijaa kohden samansuuruinen riippumatta alasta tai oppilaitoksesta. Tavoitteena oli luoda järjestelmä, jossa kunnilla ei olisi tarvetta ohjata opiskelijoiden koulutusvalintoja taloudellisilla perusteilla. Koska kuntien osuus määriteltiin opiskelija-kohtaisena vakiona, muodostui valtionosuuden suhteellinen osuus kokonaisrahoituksesta sitä suuremmaksi, mitä kalliimmasta koulutuksesta oli kyse. Vuonna 1997 järjestelmää yksinkertaistettiin edelleen muuttamalla kuntaosuus laskennalliseksi. Nykyisin valtio perii kuntaosuuden suoraan *kunnilta* koulutuksen yksikköhintojen perusteella lasketun asukaskohtaisen markkamäärän ja asukasmäärän perusteella. Yksityisten koulutuksen järjestäjien ja kuntayhtymien saama kokonaisrahoitus vastaa yksikköhintaa, sillä kuntaosuus peritään vain kunnilta. Koulutuksen järjestäjän tuottaman koulutuksen rakenne ei näin ollen vaikuta yksittäisen kunnan kuntaosuuden määrään. Kunnat osallistuvat kaikkien koulutuksen järjestäjien koulutuksen kustannuksiin asukasmäärän perusteella. Järjestelmän rakenteesta johtuu myös, että valtionosuuksien ja kuntaosuuksien tarkastelu oppilaitosmuodon, oppilaitoksen tai koulutusalan tasolla ei ole mahdollista eikä mielekäästä. Järjestelmän rakenteesta johtuu edelleen, että kuntaosuuden suhteellinen osuus koulutuksen järjestäjän (= kunnan) käyttökustannuksista on sitä pienempi, mitä kalliimmasta koulutuksesta on kyse. Tässä mielessä rahoitusjärjestelmä tukee kalliita erikoisaloja. Kuntien valtionosuusjärjestelmä on

kuitenkin kokonaisuus, josta tehtäväkohtainen valtionosuus muodostaa vain yhden osan. Kuntien rahoitusasemaan vaikuttavat oleellisesti myös sisäministeriön myöntämä yleinen valtionosuus, verotulojen tasausjärjestelmä ja harkinnanvaraiset avustukset. (Niemi 1997, 8–9). Noin 15 % oppilaitosten johdosta (n = 129) on arvioinut koulutuksen suurimmaksi puutteeksi voimavarojen vähäisyyden (Marata oppilaitoskysely 1999).

Aikuiskoulutuksen rahoitusjärjestelmä

Opetusministeriön hallinnonalan aikuisten ammatillisen lisäkoulutuksen rahoitus koottiin yhdeksi kokonaisuudeksi vuonna 1997. Uudistus korvasi aiemman koulutuksen järjestämistavan ja keston mukaan määräytyneen hajanaisen rahoitusjärjestelmän. Tavoitteena oli saattaa kaikki koulutus rahoituksellisesti yhdenvertaiseen asemaan riippumatta järjestämis muodosta tai koulutusta järjestävästä instituutiosta. Uusi laki ammatillisen lisäkoulutuksen rahoituksesta (L 1138/1996) astui voimaan vuonna 1997. Lisäkoulutuksen rahoitus perustuu lääninhallitusten ja oppilaitosten tai koulutuksen järjestäjien välisiin hankintasopimuksiin. Uudistukseen sisältyi keskeisenä osana ammattitutkintolain mukaisten tutkintojen rahoituksen uudistaminen. Tavoitteena oli, että ammatilliseen aikuiskoulutukseen suunnatut voimavarat ohjautuisivat tulevaisuudessa ensisijassa tutkintotavoitteiseen koulutukseen ja lisäkoulutukseen. Uuden lain mukainen ammatillinen lisäkoulutus käynnistyi laajemmin vasta vuoden 1997 loppupuolella. Rahoituslain uudistamisen jälkeen vuodesta 1997 on valtion talousarviossa lisäkoulutuksen hankintatoimintaan kohdistettuja voimavaroja supistettu asteittain. Vuosiopiskelijämäärällä mitattuna paikkojen määrä on kokonaisuutena supistunut vuoden 1997 noin 39 000:sta noin 19 000:een. Tavoitteena on ollut, että määrärahoista noin 50 % suunnattaisiin ammatti- ja erikoisammattitutkintojen rahoitukseen. Tehtyjen selvitysten mukaan tästä tavoitteesta on kuitenkin koko koulutusta ajatellen jääty melko kauas, minkä taustalla on sekä koulutusjärjestelmästä, oppilaitosten valmiuksista ja hallinnollisista tekijöistä johtuvia syitä (Ammatillisen lisäkoulutuksen rahoituslain seuranta-työryhmän väliraportti II). Säädösten mukaan lyhytkestoisessa koulutuksessa valtionrahoitus voi kattaa kustannuksista korkeintaan 70 %. Kuvattu rahoitusjärjestelmä ei kuitenkaan ollut pitkäikäinen, sillä uusi lisäkoulutuksen rahoitusjärjestelmä tuli voimaan vuoden 2001 alusta.

Maksullinen palvelutoiminta ja muu rahoitus

Ammatilliset oppilaitokset rahoittavat toimintaansa myös myymällä tuotteita ja palveluja sekä vähäisessä määrin muulla tulorahoituksella. Maksulliseen palvelutoimintaan luetaan mm. ulkopuolisille myydyistä tuotteista ja koulutus- ja muista palveluista (työvoimapoliittinen koulutus, lisäkoulutus, henkilöstökoulutus) saadut tulot, tutkimus- ja työtoiminnan tulot, oppi-

sopimuskoulutuksen tulot ja mm. tilojen vuokraamisesta saadut tulot (Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus- ja kustannustietokanta).

Ammatillisten oppilaitosten maksullinen palvelutoiminta on laajentunut jatkuvasti (Kemppainen M., henkilökohtainen tiedonanto 5.4.2001). Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksessa tarjotaan runsaasti tuotteita ja palveluja liiketaloudellisin perustein. Komiteanmietintö vuodelta 1993 suosittelee, että koulutusorganisaatioiden maksullisen palvelutoiminnan laajuus tulisi suhteuttaa varsinaisen toiminnan laajuuteen ja tavoitteisiin. Kriteereinä tulisi käyttää maksullisen palvelutoiminnan tulojen suhdetta valtionosuustoiminnan käyttökustannuksiin sekä opiskelijamääriin. (Hotelli- ja ravintolaoppilaitosten opetushotellien ja -ravintoloiden maksullinen palvelutoiminta 1993, 21 ja 35). Tätä kannanottoa voi kuitenkin nykytilanteessa pitää osittain vanhentuneena.

Julkisen talouden laajentumista yksityisen sektorin puolelle on arvioitu kilpailun vääristämistä. Koulutusyksiköiden kohdalla on yleensä ollut kyse markkinahintaa alemmasta hinnoittelusta. Epäilyksiä kilpailun tasapuolisuudesta on herättänyt erityisesti kustannusten läpinäkymättömyys ja arvonnisäverokohtelu (Linth 2000, 25–26). Kilpailua vääristävästä toiminnasta puhutaan silloin, kun maksullista palvelutoimintaa rahoitetaan verovaroilla tai organisaatio vyöryttää liiketoiminnan kustannuksia kilpailulta suojattuun lakisääteiseen tai muuhun toimintaan. Vääristävästä toiminnasta puhutaan myös silloin, kun tuotteet ja palvelut hinnoitellaan alle todellisten tuotantokustannusten ja ilman pääomalle laskettavaa tuottovaatimusta. Kilpailuvääristymien estämiseksi tuotteiden ja palveluiden hinnoittelusta on annettu suositus, jonka mukaan myös opiskelijatöistä perittyjen maksujen tulisi vastata mahdollisimman pitkälle käypiä markkinahintoja. Opiskelijatöiden hinnoittelussa voidaan kuitenkin ottaa huomioon opiskelijatöiden luonne, alempi laatutaso, toimitusajat ja suorittajien ammattitaito. Kilpailulle avoimilla markkinoilla koulutusyksiköiden tulisi hinnoitella tuotteet ja palvelut liiketaloudellisesti kannattaviksi. Hintojen tulisi kattaa tuottamisesta aiheutuneet kustannukset ja kohtuullinen pääoman tuotto (Suositus opiskelijatöiden ja koululaitosten tuottamien muiden hyödykkeiden hinnoittelusta). Suosituksen mukaan kilpailua vääristävää toimintaa ehkäisee parhaiten kehittynyt kustannuslaskenta ja selkeät kustannusten kohdentamisperiaatteet. Kyselyssä noin puolet vastaajista ilmoitti, että liiketoiminnalle ei ole asetettu markkamääräisiä tulostavoitteita (Marata oppilaitoskysely 1999).

Maksullinen palvelutoiminta laajinta isoissa kuntayhtymien koulutusyksiköissä

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusta antavien koulutusyksiköiden maksullisen palvelutoiminnan tulot vuonna 1998 olivat yhteensä noin 200 miljoonaa markkaa, mikä on noin 30 % valtionosuustoiminnan käyttökustannuksista. Tämä sisältää sekä koulutus- että muusta palvelutoiminnasta ja tuotteiden ja palveluiden myynnistä saadut tulot. Keskimääräiset tulot koulutusyksikköä kohden olivat noin 1,6 miljoonaa markkaa ja alan opiskelijaa kohden noin 10 660 markkaa.

Koulutustoiminnan laajuutta voi arvioida ilmoitettujen maksullisen palvelutoiminnan opetustuntien määrän perusteella. Maksullisen palvelun opetustunteja tuotettiin kustannustilaston mukaan vuonna 1998 yhteensä noin 226 000 tuntia, mikä on noin 12 % tutkintotavoitteisen koulutuksen lähiovetustunneista. Maksullinen koulutustoiminta oli laajinta kuntayhtymien yksiköissä (13 %) ja vähäisintä yksityisten ylläpitämissä yksiköissä (7 %). Vajaalla puolella koulutusyksiköitä ei kustannustilaston mukaan ollut lainkaan maksullista

TAULUKKO 41. Maksullisen palvelutoiminnan tulot koulutusyksikköä ja opiskelijaa kohden vuonna 1998 (n = 130).

	Koulutus- yksiköitä	Valtionosuus- toiminnan käyttömenot mk/opiskelija	Maksullinen palvelutoiminta				Osuus valtionosuus- toiminnan käyttömenoista, %
			Tulot mk/oppilaitos	Tulot mk/opiskelija	Maksimi	Hajonta	
Opiskelijoita							
alle 50	23	41 534	170 960	4 604	16 817	5 053	11
50–99	46	37 516	417 947	5 665	30 958	5 315	15
100–199	32	37 448	1 143 983	8 704	34 704	7 916	23
200–399	18	25 521	2 459 516	8 872	33 290	8 239	25
yli 399	11	34 976	9 137 802	17 502	51 592	13 271	50
Opintoala							
Hrs	74	35 837	1 579 706	11 776	51 592	12 777	33
Klp	29	36 851	511 666	5 966	30 958	6 501	16
Hrs ja klp	27	37 062	2 697 502	10 752	29 376	7 244	29
Omistajatyypit							
Yksityinen	10	33 653	687 992	4 467	12 055	3 624	13
Kunta	32	35 142	1 277 104	9 028	30 958	8 992	26
Kuntayhtymä	88	37 139	1 775 271	11 896	51 592	11 267	32
Yhteensä	130	36 401	1 573 609	10 661	51 592	10 581	29

koulutustoimintaa. Kuntayhtymien yksiköistä yli puolella ja yksityisistä yksiköistä noin kolmasosalla ei ollut tilastojen mukaan lainkaan maksullista koulutusta. Näiden yksiköiden osalta maksullisen palvelutoiminnan tulot kertyvät siis vain tuotteiden ja muiden kuin koulutuspalveluiden myynnistä.

Maksullisen palvelutoiminnan laajuutta tarkastellaan taulukossa 41 erikseen koulutusyksikön koon, opintoalan ja omistajatyypin mukaan. Maksullinen palvelutoiminta lisääntyy asteittain koulutusyksikön koon kasvaessa. Alle 50 opiskelijan yksiköissä maksullisen palvelutoiminnan osuus valtionosuustoiminnan käyttömenoista oli keskimäärin 11 %. Kokoluokissa 100–199 ja 200–399 opiskelijaa maksullisen palvelutoiminnan tulojen osuus oli keskimäärin 23–25 %. Isoimpaan kokoluokkaan kuuluvissa yksiköissä osuus oli jo keskimäärin 50 %. Tulot koulutusyksikköä kohden olivat tässä ryhmässä keskimäärin noin 9 miljoonaa markkaa. Tulot opiskelijaa kohden olivat keskimäärin 17 500 markkaa, kun perusopetuksen käyttökustannukset opiskelijaa kohden olivat noin 35 000 markkaa.

Opintoalan mukaan tarkasteltuna maksullisen palvelutoiminnan tulot suhteessa valtionosuustoimintaan ovat hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan koulutusta tuottavissa yksiköissä noin kaksinkertaiset verrattuna koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelun koulutusta tuottaviin yksiköihin. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan koulutusta tuottavissa yksiköissä maksullisen palvelutoiminnan tulot valtionosuustoiminnan käyttömenoista olivat keskimäärin 33 % ja tulot opiskelijaa kohden keskimäärin 11 800 markkaa. Tulojen määrä yksikköä kohden oli keskimäärin noin 1,6 miljoonaa markkaa.

Omistajatyypin mukaan tarkasteltuna maksullinen palvelutoiminta on laajinta kuntayhtymien yksiköissä, joissa sen osuus valtionosuustoiminnan käyttökustannuksista on noin 32 %. Näistä noin 10 yksikköä ei ilmoittanut lainkaan maksullisen palvelutoiminnan tuloja. Kuntien ylläpitämissä yksiköissä maksullisen palvelutoiminnan tulojen osuus valtionosuustoiminnan menoista oli noin 25 %. Kaikilla yksityisillä yksiköillä oli maksullista palvelutoimintaa, mutta sen osuus oli keskimäärin vain noin 13 %. Koulutusyksikköä kohden tarkasteltuna tulojen määrä oli yksityisissä yksiköissä noin puolet muiden järjestäjätyyppien tuloista. Kunnat palauttavat mahdollisesta tuloksesta koulutusalan käyttöön vain reilun puolet, mikä on huomattavasti vähemmän kuin muiden omistajatyypien yksiköissä (Marata oppilaitoskysely 1999).

Maksullisen palvelutoiminnan laajuus vaihtelee huomattavasti koulutusaloittain. Käsi- ja taideteollisuusalan koulutuksessa oppilaitosten maksullisen palvelutoiminnan osuus käyttömenoista oli vajaa neljäsosa matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutukseen verrattuna. Käsi- ja taideteollisuusalan koulutusyksiköiden maksullisen palvelutoiminnan tulot vuonna 1997 olivat noin 7 % valtionosuustoiminnan käyttökustannuksista. Käsi- ja taide-teollisuusalalla maksullinen palvelutoiminta oli selvästi laajempaa pienemmissä kuin suuremmissa yksiköissä, kun taas matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusyksiköissä maksullinen toiminta laajeni asteittain yksikön koon kasvaessa. (Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus- ja kustannustietokanta).

Maksujen ja muiden tulojen osuus käyttömenoista noin 2 %

Maksut ja muut tulot kertyvät toiminnasta, joiden hinnoittelussa ei ole tavoitteena kattaa tuotantokustannuksia.² Maksujen ja muiden tulojen määrä oli koulutusalán yksiköissä vuonna 1998 yhteensä noin 18,5 miljoonaa markkaa, mikä on noin 2,5 % alan käyttökustannuksista. Maksujen ja tulojen määrä opiskelijaa kohden oli keskimäärin noin 960 markkaa vuodessa. Käsi- ja taideteollisuusalan koulutusyksiköiden kohdalla tulokset ovat samaa suuruusluokkaa. Tulokset poikkeavat kuitenkin siinä, että käsi- ja taideteollisuusosalalla valtaosa maksuista ja tuloista kertyy opetustoiminnasta, kun matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksessa maksuista ja tuloista vain noin 10 % liittyy opetustoimintaan.

TAULUKKO 42. Maksujen ja muiden tulojen määrä koulutusyksikköä ja opiskelijaa kohden vuonna 1998 (n = 130).

	Yksiköitä	Opetukseen liittyvät maksutulot			Maksut ja tulot yhteensä		
		Mk/ yksikkö	Mk/ opiskelija	Osuus maksuista ja muista tuloista, %	Mk/ yksikkö	Mk/ opiskelija	Osuus käyttömenoista, %
Opiskelijoita							
alle 50	23	3 454	93	5,1	67 395	1 815	4,4
50–99	46	9 404	127	12,0	78 215	1 060	2,8
100–199	32	6 706	51	6,0	112 320	855	2,3
200–399	18	26 636	96	10,2	259 957	938	2,6
yli 399	11	45 902	88	10,0	458 986	879	2,5
Opintoala							
Hrs	74	15 734	117	13,3	118 033	880	2,5
Klp	29	5 690	66	5,0	113 905	1 328	3,6
Hrs ja klp	27	14 135	56	5,9	238 267	950	2,6
Omistajatyyppi							
Yksityinen	9	9 865	64	8,4	116 951	759	2,3
Kunta	33	7 907	56	13,4	58 847	416	1,2
Kuntayhtymä	88	15 469	103	8,8	175 857	1 178	3,2
Yhteensä	130	13 161	89	9,3	142 075	963	2,6

² Tuloihin ja maksuihin sisältyvät mm. opiskelijoilta perityt maksut, tilojen ja laitteiden käyttökorkvaukset ja vuokrat, avustukset ja lahjoitukset, kaluston myyntitulot ja opiskelijoille myydystä oheismateriaalista saadut korkvaukset. Tähän ei sisälly henkilöstökorkvauksia.

Taulukossa 42 on maksujen ja tulojen määrää tarkasteltu koulutusyksikön koon, opintoalan ja omistajatyypin mukaan. Maksujen ja tulojen määrä koulutusyksikköä kohden vaihtelee kokoluokasta riippuen noin 70 000 markasta 460 000 markkaan vuodessa. Pienimmässä kokoluokassa maksujen ja tulojen osuus käyttömenoista on huomattavasti muita ryhmiä suurempi. Opetukseen liittyvien maksutulojen määrä opiskelijaa kohden on alle 50 opiskelijan ja 100–199 opiskelijan ryhmissä muita ryhmiä selvästi pienempi. Opintoalan mukaan tarkasteltuna maksujen ja tulojen merkitys rahoituksessa on jonkin verran suurempi koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelun koulutusta tuottaville yksiköille, mutta hotelli-, ravintola- ja suur- talousalan koulutuksessa on opetukseen liittyvien maksutulojen määrä opiskelijaa kohden kaksinkertainen.

Omistajatyypin mukaan tarkasteltuna maksujen ja tulojen merkitys rahoituksessa on jonkin verran suurempi kuntayhtymien ylläpitämässä yksiköissä, joissa niiden osuus käyttömenoista on noin 3 %. Kuntayhtymien saamien maksujen ja tulojen määrä opiskelijaa kohden on noin kolminkertainen kunnallisiin yksiköihin verrattuna. Myös opetukseen liittyvien maksutulojen määrä opiskelijaa kohden on noin kaksinkertainen kunnallisiin yksiköihin verrattuna.

7.6

YHTEENVETO

Tämä arvioinnin tavoitteena oli tuottaa tietoa matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutukseen kohdistettujen käyttökustannusten kehityksestä, kustannusrakenteesta ja vaihtelusta. Alan kustannuskehitystä ja kustannusrakenteen muutosta vuosina 1997–1999 on tarkasteltu suhteessa ammatilliseen koulutuksen yleiseen kehitykseen. Koulutusyksikkökohtaista kustannusvaihtelua on tarkasteltu koulutusyksikköä kuvaavien taustamuuttujien suhteen. Näitä olivat lähiopetustuntien määrä, koulutusyksikön koko, opetuskieli, opintoala, omistajatyypin ja koulutuksen järjestäjän koulutusalojen lukumäärä. Lisäksi on tarkasteltu kustannusvaihtelua maakunnittain, EU-tukialueittain ja kuntaryhmän mukaan. Kustannusvaihtelua on tarkasteltu vuoden 1998 poikkileikkaustiedoilla, jotka perustuvat valtakunnalliseen kustannustietokantaan. Alan erityisopetusta on esitelty suppeasti. Arvioinnin painopiste on opetuksen, hallinnon ja kiinteistöjen kustannuksissa. Lopuksi on esitelty rahoitusjärjestelmän toimintaa ja liiketoiminnan ja muun rahoituksen osuutta koulutusalan taloudessa.

Koulutusalan kokonaismenot olivat vuonna 1999 noin 750 miljoonaa markkaa, mikä on noin 12 % ammatillisen koulutuksen kokonaismenoista. Ammatillisen koulutuksen kokonaismenot ovat supistuneet pääosin ammattikorkeakoulujärjestelmän rakentumisen myötä erityisesti vuosina 1996 ja 1997. Vuodesta 1997 vuoteen 1999 menot ovat edelleen supistuneet noin 7 % ja vuosio opiskelijamäärä noin 13 %. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan kokonaismenot ovat lisääntyneet vuosina 1997–1999 noin 5 %, ja vuosi-

opiskelijamäärä on supistunut noin 3 %. Alan opiskelijakohtaiset kustannukset ovat lisääntyneet vuodesta 1997 vajaa 9 %.

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen keskimääräiset opiskelijakohtaiset kustannukset vuonna 1998 olivat noin 36 500 markkaa. Vaihteluväli yksiköittäin oli 24 200–80 000 markkaa. Koulutusyksiköt ryhmiteltiin kustannustason suuruuden mukaan neljään tasasuuruiseen ryhmään. Kalleimman ryhmän keskimääräiset kustannukset opiskelijaa kohden ylittivät halvimman yksikön kustannukset noin 50%:lla. Kalleimman ryhmän kustannustasoon vaikuttivat sekä opetuksen että tukitoimintojen kustannukset. Tukitoimintojen kokonaismenot olivat noin 70 % suuremmat ja opetuksen kustannukset noin 40 % suuremmat kuin halvimmassa ryhmässä. Kiinteistömenot olivat kalleimmassa ryhmässä keskimäärin kaksinkertaiset halvimpaan ryhmään verrattuna. Kalleimpaan ryhmään sijoittuvat yksiköt ovat hyvin erilaisia, ja myös niiden kustannusrakenne vaihtelee paljon. Korkean kustannustason taustalla voivat olla joko hyvin korkeat kiinteistö- tai hallintomenot, opetuksen kustannukset tai näiden yhteisvaikeus. Halvimpaan ryhmään kuuluvien yksiköiden kustannusrakenne on sen sijaan hyvin homogeeninen.

Koulutusalan yksiköt tuottivat vuonna 1998 yhteensä noin 1,5 miljoonaa lähiopetustuntia. Keskimäärin lähiopetusta tarjottiin yksikköä kohden noin 11 500 tuntia. Opetusjärjestelyjen tehokkuutta mitattiin suhteuttamalla lähiopetuksen tuntimäärä opiskelijamäärään. Tämän tunnusluvun perusteella opetusjärjestelyjen tehokkuus lisääntyy, kun koko kasvaa. Kokoluokkien 50–99 ja 100–199 opiskelijaa välinen ero on hyvin pieni. Koulutuksen järjestäjittäin tarkasteltuna yksityiset koulutusyksiköt järjestävät tällä tunnusluvulla mitattuna opetuksen tehokkaimmin. Kuntayhtymien yksiköiden opetusjärjestelyt ovat tehokkaammat kuin kunnallisten yksiköiden. Hajonta ja vaihteluväli on suurin yksityisissä yksiköissä.

Koulutusyksiköiden koolla oli kokoluokittain tarkasteltuna varsin vähäinen yhteys kustannustasoon. Vain alle 50 opiskelijaa käsittävien yksiköiden kustannukset opiskelijaa kohden ovat merkittävästi korkeammat muihin ryhmiin verrattuna. Muiden kokoluokkien kokonaiskustannusten tasossa on hyvin vähäistä vaihtelua. Toiminto- ja menolajitasolla tarkasteltuna skaalaetuja kuitenkin syntyy erityisesti kiinteistö-, ruokailu- ja muun oppilashuollon kustannuksissa. Opettajien palkkauskustannusten vaihtelu kokoluokittain oli varsin vähäistä. Tukitoimintojen kokonaismenot olivat alle 50 opiskelijan ryhmässä keskimäärin noin 60 % suuremmat kuin suurimmassa kokoluokassa. Yli 400 opiskelijan yksiköissä oli tiloja opiskelijaa kohden käytössä vain noin neljäsosa alle 50 opiskelijan ryhmään verrattuna. Isommat yksiköt menettivät kuitenkin osan tästä tehokkuushyödyistä huomattavasti korkeampina neliökustannuksina. Hallinnon palkkausmenot opiskelijaa kohden vaihtelivat hyvin vähän kokoluokittain. Hallinnon muut menot olivat suurimmat pienimmässä ja suurimmassa kokoluokassa.

Ruotsinkielisten yksiköiden keskikoko on noin 60 opiskelijaa, mikä on alle puolet suomenkielisten yksiköiden keskikoosta. Opiskelijakohtaiset

kustannukset ovat noin kolmanneksen suuremmat kuin suomenkielisessä koulutuksessa. Ruotsinkielisten koulujen kustannustaso ylittää myös merkittävästi vastaavan kokoluokan koulujen kustannustason koko aineistossa. Korkeampi kustannustaso koskee kaikkia toimintoja, mutta ero on suhteellisesti suurin kiinteistömenoissa. Ruotsinkieliset yksiköt kohdentavat voimavaroja opiskelijaa kohden opetukseen liittyviin välittömiin hankintoihin ja palveluihin kaksinkertaisen määrän suomenkielisiin yksiköihin verrattuna.

Alan koulutus on halvinta yksityisissä yksiköissä ja kalleinta kuntayhtymien yksiköissä, mutta erot ovat omistajatyypeittäin tarkasteltuina melko vähäisiä. Suurimmat erot olivat kiinteistö- ja hallintomenoissa. Kiinteistömenojen taso oli kuntayhtymien ylläpitämässä yksiköissä muita ryhmiä huomattavasti korkeampi. Hallintomenojen taso oli muita ryhmiä oleellisesti korkeampi yksityisissä yksiköissä. Alan kustannustaso vaihteli myös oppilaitoksen koulutusalojen lukumäärän mukaan. Kustannustaso oli selvästi alhaisin yksialaisissa yksiköissä ja korkein viisi alaa käsittävissä yksiköissä. Tukipalveluiden kohdalla näyttöä skaalaeduista saatiin vain hallintomenojen osalta.

Opintoaloittain tarkasteltuna pelkästään hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan koulutusta tai koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelun koulutusta tuottavien yksiköiden kustannustasossa ei ollut oleellista eroa. Kustannusrakenne poikkesi kuitenkin ryhmien välillä. Opetukseen liittyvien hankintojen ja palveluiden kustannukset olivat ensimmäisessä ryhmässä noin kolmanneksen suuremmat opiskelijaa kohden kuin jälkimmäisessä ryhmässä. Myös tukitoimintojen kustannusrakenteessa oli eroja mm. ruokailussa ja hallinnossa.

Alueellisia eroja tarkasteltiin maakunnittain, EU-tukialueittain ja kuntaryhmän mukaan. Alan kustannustasossa on maakunnittain tarkasteltuna varsin suuria vaihteluita. Kustannustaso on keskimääräistä huomattavasti korkeampi Varsinais-Suomessa ja Keski-Pohjanmaalla. Halvinta koulutus on Satakunnassa ja Lapissa. Korkea kustannustaso ei kuitenkaan johdu opetuksesta, vaan tukitoiminnoista. Opetukseen kohdistettujen hankintojen ja palvelujen kustannukset vaihtelevat huomattavasti alueittain. Voimavarojen määrä on muihin alueisiin verrattuna huomattavan alhainen Kainuussa. Kanta-Hämeessä, Pohjois-Karjalassa ja Pohjanmaalla resurssien taso ylitti alan keskimääräisen kustannustason 30–50 %:lla. Tukitoiminnoissa vaihtelu alueittain on suurinta kiinteistömenoissa, joiden taso oli korkein Varsinais-Suomessa ja Päijät-Hämeessä. Ruokailun ja muun oppilashuollon sekä hallinnon menojen vaihtelu alueittain on myös melko suurta. Kustannusvaihtelu on EU-tukialueittain tarkasteltuna erittäin vähäistä. Kuntaryhmittäin tarkasteltuna vain maaseutumaisissa kunnissa sijaitsevien yksiköiden kustannustaso ja -rakenne poikkesi jonkin verran muista ryhmistä. Kaikkien tukitoimintojen kustannukset olivat noin 30–40 % korkeammat kuin allalla keskimäärin. Kaupunkimaisten kuntien yksiköt tuottavat tukipalvelut noin 50 % tehokkaammin kuin maaseutumaisten kuntien yksiköt keskimäärin.

Maksullisen palvelutoiminnan laajuutta mitattiin sekä opiskelijaa kohden että tulojen suhteella valtionosuustoiminnan käyttökustannuksista. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusta antavien yksiköiden maksullisen palvelutoiminnan tulot vuonna 1998 olivat noin 200 miljoonaa markkaa, mikä on noin 30 % valtionosuustoiminnan käyttökustannuksista. Luku sisältää sekä koulutuksesta että tuotteiden ja palveluiden myynnistä saadut tulot. Maksullisen koulutustoiminnan osuus oli opetustuntimäärällä mitattuna noin 12 % tutkintotavoitteisen koulutuksen lähiopetustunneista. Maksullinen palvelutoiminta lisääntyy tasaisesti koulutusyksikön koon mukaan. Alle 50 opiskelijan yksiköissä maksullisen palvelutoiminnan osuus valtionosuustoiminnan käyttökustannuksista oli keskimäärin 11 % ja yli 399 opiskelijan yksiköissä keskimäärin 50 %. Tulojen määrä opiskelijamäärään suhteutettuna oli keskimäärin 17 500 markkaa. Opintoaloittain tarkasteltuna maksullinen toiminta oli pelkästään hotelli-, ravintola- ja suur-talousalan koulutusta tuottavissa yksiköissä noin kaksi kertaa laajempaa kuin pelkästään koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan koulutusta tuottavissa yksiköissä. Maksullinen palvelutoiminta oli selvästi laajempaa kuntayhtymien ylläpitämissä yksiköissä kuin kunnallisissa yksiköissä. Yksityisten yksiköiden toiminta oli muihin ryhmiin verrattuna selvästi vähäisempää.

Maksujen ja muiden tulojen määrä vuonna 1998 oli yhteensä noin 18,5 miljoonaa, mikä on noin 2,5 % alan käyttökustannuksista. Maksujen ja muiden tulojen määrä on pienissä yksiköissä huomattavasti suurempi kuin isommissa yksiköissä. Kuntayhtymien yksiköissä maksutulot sekä yhteensä että opetukseen liittyen ovat kunnallisiin yksiköihin verrattuna noin kaksinkertaiset.

Tässä luvussa arvioidaan matkailu-, ravitsemis- ja talousalan aikuiskoulutusta ja oppisopimuskoulutusta opetusministeriön kehittämissuunnitelmien, Opetushallituksen OPTI-tietokannan, Tilastokeskuksen ja työvoimaministeriön rekisterien sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen arvioinnin mittareiden pohjalta.

8.1 AIKUISKOULUTUKSEN TARJONTA JA KYSYNTÄ

Vuonna 2000 matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusta järjesti aikuiskoulutuksena 62 oppilaitosta, joista 29 oli aikuiskoulutuskeskuksia. Aikuiskoulutustarjonta oli keskittynyt Etelä- ja Länsi-Suomen lääneihin, jossa työvoiman tarvekin oli suurin. Oppilaitosten yleistavoitteena on ollut aikuiskoulutus ja oppisopimuskoulutus. Aikuiskoulutusta on kehitetty vastaamaan yhteiskunnan muutosta elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti. Tavoitteellinen aloittajien määrä koulutusalan aikuiskoulutuksessa vuosina 1996–2000 oli 2 000 paikkaa/vuosi. Määrälliset tavoitteet on ylitetty reippaasti. Vuodelle 2000 aikuiskoulutuksen peruskoulutuspaikkoja oli lähes 700 ja tarjottuja aikuiskoulutuspaikkoja oli 2 300.

Koulutuksen järjestäjiltä ja johtoryhmiltä saadun tiedon mukaan monialaisissa oppilaitoksissa aikuiskoulutus hakee vielä asemaansa. Arviointiajankohtana useassa oppilaitoksessa aikuiskoulutus oli hajaantunut eri toimipisteisiin, joita oltiin yhdistämässä toimintojen tehostamiseksi. Aikuiskoulutuksen vahvuus on kyky vastata nopeasti työelämän haasteisiin, mutta vain harvalla oppilaitoksella oli yhtenäinen aikuiskoulutuksen järjestämisen visio ja strategia. Myös aikuiskoulutuksen toimintasuunnitelma puuttui oppilaitoksissa yleisesti. (Marata järjestäjäkysely 1999.)

Taalas (2000, 129) on kiinnittänyt huomiota aikuiskoulutuksen strategisen suunnitelman puuttumiseen koulutusalan yksiköissä. Taalaksen mukaan oppilaitokset eivät näyttäneet laativan suunnitelmia siitä, kuinka paljon ja mitä tutkintosuorituksia vuosittain aiottiin tuottaa ja minkälaisella vastuuhenkilöstöllä ja miten työelämän ja oppilaitosten välistä yhteistyötä organisoidaan. Myöskään näyttötutkintojen suorittamista ei ollut huomioitu toimintasuunnitelmissa. Tutkintosuoritusten vuosittaista määrää näytti enemmän säätelevän se, kuinka paljon tutkintoon valmistavaa koulutusta järjestäjä järjesti ja kuinka paljon siihen oli osallistujia.

Oppilaitokset (n = 160) ilmoittivat aikuisopiskelijoiden määräksi luvullaan 1998–1999 yhteensä 6 290 opiskelijaa. 86 % opiskelijoista osallis-

tui ammatti- tai erikoisammattitutkintoon tai sen osaan valmistavaan koulutukseen. Lääninhallitus rahoitti 34 % ja työvoimahallinto 27 % opiskelijoiden koulutuksesta. 27 % opiskeli oppisopimuskoulutuksessa. Omaehtoisessa koulutuksessa oli 5 %, ESR-rahoitteisessa 3 % ja jonkin muun rahoitamassa (esimerkiksi itsensä, työnantajan) 4 %. Tutkinnon tai sen osan suoritti kyseisenä lukuvuonna 1 707 opiskelijaa, mikä on 32 % samana lukuvuonna tutkintoon valmistavassa koulutuksessa olleiden opiskelijoiden määrästä.

Aikuiskoulutukseen hakeutumisen syitä olivat ammatinvaihto tai ammatin laaja-alaistaminen. Työelämän edustajien mukaan aikuiskoulutuksen koulustarvetta ei ole kysytty riittävästi työelämän edustajilta. Työelämässä tarvittaisiin enemmän lyhytkestoisia koulutuksia, joita ei tarjota riittävästi. (Marata työelämähaastattelut 2000.)

Aikuisopiskelijoiden määrä lukuvuonna 1998–1999 oli rahoitusmuodon ja oppilaitosten ilmoituksen mukaan taulukon 43 mukainen:

TAULUKKO 43. Aikuisopiskelijoiden määrä lukuvuonna 1998–1999 rahoitustavan perusteella ryhmiteltynä. Lähde: Marata oppilaitoskysely 1999.

	Oma- ehtoinen	Läänin- hallitus	Työvoima- viranomaiset	Oppi- sopimus	ESR- rahoitus	Jokin muu	Yhteensä
Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala							
Perustutkinto	211	108	280	438	33	14	1 084
Ammattitutkinto	24	526	398	482	–	–	1 430
Erikoisammattitutkinto	18	446	40	70	11	–	585
Osatutkinto	8	165	140	183	4	–	500
Lisäkoulutus	–	170	131	33	48	183	565
Koti-, laitostalous- ja puhdistus-palveluala							
Perustutkinto	24	–	130	82	3	–	239
Ammattitutkinto	14	294	451	362	34	60	1 215
Erikoisammattitutkinto	–	104	13	12	–	–	129
Osatutkinto	–	66	81	57	–	10	214
Lisäkoulutus	–	201	51	3	72	–	327
Yhteensä	299	2 080	1 715	1 722	205	267	6 288

Vuosina 1998–2000 lääninhallitusten matkailu-, ravitsemis- ja talousalalle myöntämästä rahoituksesta noin kolme neljäsosaa käytettiin hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan ja neljännes koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Lääninhallitusten hankkiman ammatillisen aikuiskoulutuksen kustannukset koulutuslalla olivat hankintasopimusten mukaan vuonna 1998 noin 71,5 milj. markkaa, vuonna 1999 noin 87,3 milj. markkaa ja vuonna 2000 noin 84,7 milj. markkaa. Lääninhallitusten maksuosuus oli vuonna 1999 ja 2000 yli 90 %, vuonna 1998 peräti 98 %, yritysten osuus oli alle 2 % ja opiskelijoiden osuus oli noin 8 %. Lyhytkestoisissa koulutuk-

ssa lääninhallitusten maksuosuus oli oleellisesti pienempi. Vuonna 1998 se oli noin 62 % ja opiskelijoiden osuus oli 26 % ja yritysten maksuosuus oli 12 %. Vuosina 1999 ja 2000 lääninhallitusten osuus lyhytkestoisessa koulutuksessa oli noin puolet, opiskelijoiden osuus oli lähes 30 % ja yritysten osuus oli noin 30 %. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan koulutuksessa ei ollut ollenkaan lääninhallitusten rahoittamaa lyhytkestoista koulutusta tarkasteluajankohtana. (HANKI-raportti 1998–2000.)

Lääninhallitusten vuosina 1998–2000 koulutuksen järjestäjiltä ostaman matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisen aikuiskoulutuksen kokonaiskustannukset olivat hankintasopimusten mukaan opiskelijatyöpäivää kohden taulukon 44 mukaisia.

TAULUKKO 44. Opiskelijatyöpäivän kokonaiskustannukset hankintasopimusten mukaan.

Vuosi	Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala	Lääninhallituksen osuus	Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluala	Lääninhallituksen osuus
1998	182	164	179	167
1999	180	164	173	167
2000	179	168	174	164

Lyhytkestoisessa koulutuksessa opiskelijatyöpäivän kustannukset olivat noin neljänneksen suuremmat kuin muussa koulutuksessa keskimäärin (HANKI-raportti 1998–2000.)

Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan 23 oppilaitosta (37 %) ja koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan 28 oppilaitosta (54 %) ilmoitti, että lukuvoonna 1998–1999 oli jäänyt aikuisten koulutuspaikkoja täyttämättä. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalalla hakijamäärät olivat pysyneet ennallaan tai kasvaneet 75 %:ssa oppilaitoksia. Hakijamäärät ovat vähentyneet koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla 48 %:ssa oppilaitoksia. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

TAULUKKO 45. Perustutkintojen, ammattitutkintojen ja erikoisammattitutkintojen suorittaminen aikuiskoulutuksessa.

Näytöillä tutkinto on suoritettu seuraavasti:

Lukuvuosi	Koko tutkinto	Osatutkinto	Koko tutkintoa ei hyväksytty
1996–1997	643	76	50
1997–1998	1 060	262	93
1998–1999	1 468	582	164

Lähde: Marata oppilaitoskysely 1999.

Seuraavissa taulukoissa on esitetty matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla suoritettut näyttötutkinnot vuosina 1995–1999 opintoaloittain.

TAULUKKO 46. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalalla suoritettut näyttötutkinnot 1995–1999. Suluissa tutkinnon perusteiden valmistumisvuosi. Lähde: Tilastokeskus 1999.

Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala	1995	1996	1997	1998	1999	Yhteensä
Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinto	31	76	108	206	192	613
Myynnin ja asiakaspalvelun perustutkinto (96)		3	15	17	28	63
Ruokapalvelun perustutkinto (96)		4	18	68	71	168
Hotellipalvelun ammattitutkinto (97)			19	38	83	140
Kokin ammattitutkinto (94)		90	164	260	425	939
Myynnin ja asiakaspalvelun ammattitutkinto (94)	2	9	9	0	0	20
Ravintolapalvelun ammattitutkinto (97)			22	50	103	175
Baarimestarin erikoisammattitutkinto (94)	33	24	44	45	73	219
Dieetikokin erikoisammattitutkinto (95)		14	18	52	43	127
Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan erikoisammattitutkinto (98)				44	173	217
Yhteensä	66	220	417	780	1 198	2 681

TAULUKKO 47. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla suoritettut näyttötutkinnot vuosina 1995–1999. Suluissa tutkintojen perusteiden valmistumisvuosi. Lähde: Tilastokeskus 1999.

Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluala	1995	1996	1997	1998	1999	Yhteensä
Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinto (96)			71	89	101	261
Tekstiilihuoltajan perustutkinto (96)			6	4	31	41
Laitoshuoltajan ammattitutkinto (94)	7	195	480	792	808	2 282
Tekstiilihuoltajan ammattitutkinto (98)						0
Siivoustyönohjaajan erikoisammattitutkinto (96)		14	81	65	131	291
Siivousteknikon erikoisammattitutkinto (99)						0
Yhteensä	7	209	638	950	1 071	2 875

Oppilaitoksista 21 % ilmoitti, että kaikki valmistavaan koulutukseen osallistuneet ovat suorittaneet näyttötutkinnon. Suorittamatta jättämisen syiksi ilmoitettiin seuraavia seikkoja:

- opiskelijalla on motivaation puute tai tutkinnon suorittamisella ei ole merkitystä (41 %)
- vaatimustaso on liian korkea tai opiskelijalla ei ole vaadittavaa osaamista (35 %)
- oppilaitoksella on järjestämisongelmia (23 %)
- opiskelijoiden henkilökohtaiset syyt (11 %)
- opetussuunnitelmassa ei vaadita tutkinnon suoritusta (3 %).

Vastanneista oppilaitoksista 49 % oli sitä mieltä, että tutkintotoimikuntien kehittämistyö ei ole lisännyt näyttötutkintojärjestelmän toimivuutta mitenkään, 13 %:n mielestä se on jopa hankaloittanut jollakin tapaa näyttötutkintojen järjestämistä. Tutkintotoimikunta tukee 10 %:n mielestä oppilaitoksia näyttökokeiden järjestämisessä, mutta 60 %:n mielestä se ei tue tai se jollakin tapaa hankaloittaa järjestämistä eli ”paneerata rattaasiin”. (Marata oppilaitoskysely 1999.)

Eri koulutusaloilla näyttötutkinnon suorittaneiden määrä on viime vuosien aikana kasvanut noin 3 000 tutkinnon vuosivauhdilla. Vuonna 1999 suoritettiin yhteensä 12 815 näyttötutkintoa. Noin puolet tutkinnon suorittaneista on opiskellut omaehtoisessa aikuiskoulutuksessa, runsas viidennes oppisopimuskoulutuksessa ja alle viidennes työvoimapolitiittisessa aikuis-koulutuksessa. Opistoasteen poistuminen kasvattaa näyttötutkintojen lisääntymistä. Ammatti- ja erikoisammattitutkinnot nousevat ammattikorkeakoulun lisäksi entistä vahvemmin jatko-opintokoulutuksen mahdollisuudeksi matkailu-, ravitsemis- ja talousalan perustutkinnon suorittaneille. Oppisopimuskoulutuksen osuus näyttötutkinnon suoritusväylänä kasvanut yli kymmenen prosenttiyksikköä kolmen viimeisen vuoden aikana. Koulutusaloittain eniten tutkintoja suoritettiin vuonna 1999 tekniikan ja liikenteen alalla, jossa suoritettujen näyttötutkintojen määrä oli 4 947 tutkintoa, seuraavaksi eniten matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla, jossa suoritettiin 2 269 tutkintoa ja kaupan ja hallinnon alalla 2 250 tutkintoa. Naisvaltaisilla koulutusaloilla, kuten sosiaali- ja terveysalalla ja matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla, tutkintosuoritukset ovat lisääntyneet erittäin huomattavasti. Maratalalla naisten osuus oli 89 % tutkinnon suorittaneista. Yhteensä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla on vuosina 1995–1999 suoritettu 5 556 tutkintoa. (Tilastokeskus 2000.)

Työelämään ja jatko-opintoihin sijoittuminen

Taulukossa 48 esitetään vuosina 1997–1999 matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammattitutkinnon ja erikoisammattitutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden pääasiallinen toiminta.

TAULUKKO 48. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammattitutkinnon ja erikoisammattitutkinnon vuosina 1997–1999 suorittaneiden pääasiallinen toiminta.
Lähde: Tilastokeskus 27.2.2001.

Tutkinto	Opiskelijat yhteensä	Työlliset	Työttömät	Opiskelijat	Muut
Hotellipalvelun ammattitutkinto	83	66 (80 %)	11 (13 %)	4 (5 %)	2 (2 %)
Kokin ammattitutkinto	635	454 (71 %)	124 (20 %)	39 (6 %)	18 (3 %)
Ravintolapalvelun ammattitutkinto	142	85 (60 %)	42 (30 %)	9 (6 %)	6 (4 %)
Baarimestarin erikoisammattitutkinto	97	81 (84 %)	12 (12 %)	1 (1 %)	3 (3 %)
Dieetikokin erikoisammattitutkinto	87	54 (62 %)	25 (28 %)	4 (5 %)	4 (5 %)
Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan esimiehen erikoisammattitutkinto	192	180 (94 %)	6 (3 %)	2 (1 %)	4 (2 %)
Laitoshuoltajan ammattitutkinto	1 507	1 160 (77 %)	286 (19 %)	21 (1 %)	40 (3 %)
Siivoustyönohjaajan erikoisammattitutkinto	184	169 (92 %)	9 (5 %)	4 (2 %)	2 (1 %)
Muut matkailu-, ravitsemis- ja suurtalousalan aikuistutkinnot	599	457 (76 %)	91 (15 %)	24 (4 %)	27 (5 %)

Ammattitutkinnon ja erikoisammattitutkinnon suorittaneet työllistyvät erittäin hyvin koulutuksen jälkeen. Parhaiten työllistyivät erikoisammattitutkinnon suorittaneet. Koulutustaan vastaavaan tehtävään työllistyivät parhaiten ravintolapalvelun ammattitutkinnon, laitoshuoltajan ammattitutkinnon ja baarimestarin ammattitutkinnon suorittaneet. Työttömyysluvut tutkinnon suorittaneilla olivat alhaiset. Ravintolapalvelun ammattitutkinnon ja dieetikokin erikoisammattitutkinnon suorittaneet työllistyivät heikoiten. Ammatti- ja erikoisammattitutkinnon suorittaneet eivät olleet kiinnostuneita jatko-opiskelusta, ainoastaan noin viitisen prosenttia jatkoi opiskelua. Myöhäisempi opiskelupaikka oli joko toisen asteen oppilaitos tai ammattikorkeakoulu. Tilasto ei kuitenkaan kerro, kuinka moni opiskelija oli jo ennen koulutuksen alkua tai sen aikana työskennellyt kyseisellä alalla.

Oppisopimusopiskelijat tutkinnon suorittajina

Oppisopimuskoulutus on aikuiskoulutuksen painopistealue. Vuoden 2000 lopussa oppisopimuskoulutuksessa opiskeli yhteensä lähes 30 000 henkilöä. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1995–2000 kytkettiin oppisopimuskoulutuksen tavoitteet muuhun ammatilliseen peruskoulutukseen ja oppisopimuskoulutuksen aloittavien lukumäärä nostettiin noin 20 %:iin nuorten toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta. Oppisopimuskoulutuksen järjestäminen perustuu opetusministeriön koulutuksen järjestäjälle myöntämään järjestämislupaan.

Koulutuksen järjestäjän mukaan oppisopimuskoulutus on osa muuta koulutusta, ja se yhtenäistää voimavarat, hälventää sektorijakoa ja tuo synergiaetua. Ammatillisten opintojen opettajien mukaan oppisopimusopiskelijoita olisi enemmän, jos kaikille löytyisi sopivia harjoittelupaikkoja. Alueelliset työpaikat ovat usein niin pieniä yksiköitä, että koulutukseen vaadittavaa laaja-alaista työssäoppimista ei saada toteutettua, ja oppisopimusopiskelijat eivät mielellään hakeudu toiseen yritykseen työssäoppimiseen.

Oppisopimuskoulutuksen tilastoja

1990-luvun loppupuolella solmittiin eniten oppisopimuksia matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla hotelli- ja ravintola-alan perustutkintoihin, kokin ja myynnin- ja asiakaspalvelun ammattitutkintoihin sekä hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan esimiehen ammattitutkintoihin. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla solmittiin eniten oppisopimuksia koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkintoon, laitoshuoltajan ammattitutkintoon ja siivoustyönohjaajan erikoisammattitutkintoon.

1990-luvun alkupuolella hotelli- ja ravintola-alalla suurimmat ryhmät olivat kokin oppisopimus (ravintola- tai suurtalouskokki), kahvilamyyjä, tarjoilija ja ravitsemistyöntekijä. Koti- ja laitostalouden suurimmat ryhmät olivat laitossiivoja, laitoshuoltaja, sairaala-apulainen ja välinehuoltaja. Vuonna 1993 uusien opiskelijoiden määrän huomattava lisääntyminen johtuu osittain työllisyystilanteesta, osittain myös oppisopimuskoulutuksen lainuudistuksesta.

Seuraavat matkailu-, ravitsemis- ja talousalan oppisopimuskoulutustilastot esitetään liitteessä 13:

- oppisopimuskoulutuksen vuonna 1997 suorittaneiden ja keskeyttäneiden pääasiallinen toiminta
- oppisopimuskoulutuksen vuonna 1997 suorittaneiden työnantajasektori
- oppisopimuskoulutuksen vuonna 1997 suorittaneiden työnantajien toimiala
- oppisopimuskoulutuksen vuonna 1997 suorittaneiden jatko-opinnot
- oppisopimuskoulutukseen osallistuneet, keskeyttäneet ja todistuksen saaneet vuosina 1990–1999.

8.2 AIKUISKOULUTUKSEN JA OPPISOPIMUSKOULUTUKSEN TOTEUTUS

Aikuiskoulutusta järjestävien oppilaitosten toiminta

Järjestäjän mukaan kaikki aikuiskoulutusta järjestävät oppilaitokset eivät tarjoa kaikkea, vaan aikuiskoulutusta tarjotaan organisoidusti siellä, missä on parhaat resurssit, tilat, laitteet ja ihmiset. Aikuiskoulutusta myydään ja markkinoidaan. Aikuiskoulutuskeskuksilta pyritään saamaan markkinoita siirretyiksi myös ammatillisiin oppilaitoksiin. Työvoimakoulutuksen suhteen aikuiskoulutuskeskuksilla on pitkät yhteistyöperinteet, ja siihen on toisten oppilaitosten mahdotonta päästä mukaan. Koulutustarvetta on paljon ja aikuiskoulutusta tulisi lisätä. Aikuiskoulutus tapahtuu usein iltaisin, joten tilat ovat tehokkaassa käytössä. Aikuiskoulutusta ei voi olla ilman hyvää työelämäyhteistyötä. Aikuisopiskelijoiden työnantajat ja työpaikat ovat mukana opiskelijoiden projektitoissa. (Marata ulkoinen arviointi 2000.)

Kieliryhmien välisessä tarkastelussa näyttää aikuisten tutkintojen suorittaminen olevan suomenkielissä oppilaitoksissa hieman aktiivisempaa kuin ruotsinkielistä opetusta antavissa oppilaitoksissa. Oppisopimuskoulutuksen toimivuus näyttää olevan vähän parempaa Itä-Suomen läänissä kuin muissa lääneissä.

Keskisuurissa oppilaitoksissa opiskelevat olivat hieman tyytyväisempiä aikuiskoulutuksen ja oppisopimuskoulutuksen järjestelyihin kuin muissa oppilaitoksissa opiskelevat, suurissa oppilaitoksissa opiskelevat olivat hieman tyytymättömpiä. Näyttötutkintojärjestelmä toimi paremmin melko pienissä oppilaitoksissa kuin muissa. Melko pienten ja pienten oppilaitosten välillä ero oli melkein merkitsevä.

Työelämän haastatteluissa kaikki ne vastaajat, jolla oli kokemusta oppisopimuskoulutuksesta, pitivät sitä hyvänä ja sen todettiin antavan hyvät valmiudet menestymiseen työelämässä. Tosin oppisopimusopiskelijoita oli ollut melko harvassa yrityksessä, joten johtopäätöksen yleistämisessä on syytä olla varovainen. ”*Oppisopimuksella valmistuneilla on paremmat valmiudet kuin koulusta tulevilla. Opiskelijat ovat olleet työpaikalla niin pitkään.*” Työelämän mielestä työpaikalla tapahtuva opetus toimii hyvin, mutta koulussa annettava tietopuolinen opetus ei aina toimi. Ongelmana on opetuksen integroituminen, joka vaatii työelämältä ja opettajilta nykyistä aktiivisempaa yhteistyötä.

Opetussuunnitelmat ja tutkintojen perusteet

Aikuiskoulutuksen tutkinnoista ja niiden perusteista päättää Opetushallitus lain 631/1998 mukaisesti. Tutkintojen perusteissa tulee käydä ilmi tutkinnoissa vaadittava ammattitaito, osat, joista tutkinto muodostuu, ja tavat, joilla ammattitaito voidaan osoittaa, tutkintosuoritusten arvioinnin perusteet ja suorituksista annettavien todistusten mallit sekä tutkintoon valmistavassa

koulutuksessa noudatettavien henkilökohtaisten opiskeluohjelmien (hops) laatimisen perusteet. Tutkinnon perusteet voivat sisältää järjestävää henkilöistöä sekä tutkinnossa käytettäviä tiloja ja laitteita koskevia suosituksia. Koulutuksen järjestäjän tulee hyväksyä koulutusta varten opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmien ja tutkinnon perusteiden ohjaavuutta arvioitiin taustakyselyjen ja itsearvioinnin pohjalta.

Oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma toimii aikuiskoulutuksen opettajien mielestä paremmin kuin nuorten koulutuksessa. Opetusmenetelmiä ei yleensä ollut mainittu oppilaitoskohtaisissa opetussuunnitelmissa tai tutkinnon perusteissa. Myöskään aina ei opetussuunnitelmista selvinnyt, kuinka suuri osa opetuksesta oli lähi- ja etäopetusta ja miten etäopetus toteutettiin. (Marata opettaja- ja opiskelijakysely 1999.)

Opetusjärjestelyt

Opetusjärjestelyjen suhteen opiskelijoiden välillä oli eroja nuorten ja aikuisten koulutuksessa. Työrauhaa oppitunneilla aikuiset pitivät parempana kuin nuoret opiskelijat. Eroja ei ollut mm. eriyttämisessä ja opetusmenetelmien valinnassa. Aikuisten mielestä opetusjärjestelyt olivat melko joustavia, opinnot oli useammin moduloitu ja aikuisopiskelijat antoivat palautetta opetuksesta useammin kuin nuoret. Opetus koettiin melko motivoivaksi, ja ero nuorten näkemykseen oli erittäin merkitsevä. Opettajien ammatillinen osaaminen oli aikuisten mielestä melko hyvä. Aikuiskoulutuksen opettajatkin olivat tyytyväisempiä opetusjärjestelyihin ja opettajien keskinäiseen yhteistyöhön, ja ero oli erittäin merkitsevä nuorten opettajiin verrattuna. Aikuisten opettajat kokivat myös, että heillä oli enemmän aikaa opettamiseen kuin nuorten opettajilla. (Marata ammattitutkintokysely 2000.)

Aikuisten opetuksessa käytettiin opiskelijoiden mielestä opetusmenetelminä nuoria enemmän luennointia, keskusteluja ja itsenäistä työskentelyä, kirjallisia tehtäviä ja portfolioita. Kokeet painottuivat aikuisopiskelijoilla nuoria enemmän kirjallisiin tehtäviin, ja tämä ero oli erittäin merkitsevä. Opettajien mielestä aikuisten opetuksessa käytettiin enemmän vain keskustelevaa opetusta. Muiden työtapojen suhteen ei ollut eroja nuorten opetuksen välillä. Henkilökohtaiseen ohjaukseen käytettiin opiskelijoiden mielestä nuorilla enemmän aikaa kuin aikuisopiskelijoilla. Aiempia opintosuorituksia ja työkokemusta ei hyväksiluettu aikuisopettajien mielestä niin täysimääräisesti aikuisilla kuin nuorilla. Sen sijaan suuntautumisopinnot mahdollistivat heidän mielestään paremmin työelämän edellyttämän erityisosaamisen. Kaikissa opetussuunnitelmissa ja tutkinnon perusteissa eivät koulutuksen tavoitteet olleet joko ollenkaan tai riittävän selkeästi sanottu. (Marata opettaja- ja opiskelijakysely 1999.)

Aikuisopiskelijat käyttivät keskimäärin 24 tuntia viikossa lähiopiskeluun. Nuorten opetuksessa lähiopetusta oli kaksi ja puoli tuntia enemmän viikossa. Etä- ja itsenäiseen opiskeluun aikuisopiskelijat käyttivät viikoittain keskimäärin 7 tuntia, mikä oli 2 tuntia enemmän kuin nuorisoasteen opiskelijoilla.

Ero etäopiskelussa ja itsenäisessä opiskelussa on erittäin merkittävä. Opiskelun tavoitteiden saavuttamiseksi viidennes oppisopimusopiskelijoista sai mielestään riittävästi lähiopetusta, ja neljänneksen mielestä lähiopetusmäärä oli täysin riittämätön. Aikuisopiskelijoilla oli valinnaisopintoja opiskelunsa aikana keskimäärin noin 8 ov (oppisopimusopiskelijoilla 13,5 ov). Aikuisopiskelijat valitsivat opintonsa pääasiallisesti omasta oppilaitoksesta ja omalta ammattialalta (7 ov), muiden oppilaitosten tarjonnasta valittiin keskimäärin 2,4 ov. Koulutus sisälsi harjoittelua oppilaitoksen ulkopuolella keskimäärin noin 9 ov. Harjoittelua oli kaksi opintoviikkoa enemmän kuin nuorilla opiskelijoilla. Opetusravintolassa aikuiset harjoittelivat keskimäärin lähes 6 opintoviikkoa, joka on kolme opintoviikkoa vähemmän kuin nuorilla opiskelijoilla. (Marata opiskelijakysely 1999.)

Opetus- ja opiskelujärjestelyjen hyvyys

Opiskelijoista kolme neljäsosaa oli tyytyväisiä opetusjärjestelyihin, työelämän edustajista runsas puolet toivoi jotain parannuksia opetusjärjestelyihin, ja täysin tyytyväisiä oli viidennes. Opiskelussa käytettiin paljon ryhmä- ja projektitöitä, ja oppimistehtävät liittyivät jonkin verran oman työn kehittämiseen. Opiskelijoiden kokemuksia käytettiin myös jonkin verran opiskelussa. 60 % opiskelijoista koki, että opetuksessa oli pohtiva, kehittävä ote. Työelämän edustajista 60 % oli myös sitä mieltä, että oppimistehtävät liittyivät osittain oman työn kehittämiseen, mutta lähes 40 % vastanneista työelämän edustajista oli asiasta eri mieltä. (Marata ammattitutkintokysely 2000.)

Opiskelun ohjaukseen oli melko tai täysin tyytyväisiä 60 % opiskelijoista ja tyytymättömiä oli viidennes. Työelämän edustajien mielestä opiskelija sai aina halutessaan työpaikalla opiskeluun ohjausta, mutta opiskelijat olivat vähän tyytymättömiä työpaikalla saamaansa ohjaukseen. Puolet opiskelijoista piti oppilaitoksen atk-palvelujen käyttömahdollisuuksia hyvinä, mutta 29 %:n mielestä käyttöä tulisi kehittää. Puolet opiskelijoista joutui etsimään mielestään paljon uutta tietoa eri lähteistä opiskelunsa aikana, kun taas 18 % oli asiasta täysin eri mieltä. Työpaikalla tiedon hankinnan suhteen tilanne nähtiin lähes samanlaisena.

Aikuisopiskelijoiden mielestä oppilaitoksen ilmapiiri oli melko myönteinen. Ero oli erittäin merkittävä nuoriin opiskelijoihin verrattuna. Aikuisten mielestä sallittiin myös erilaisia mielipiteitä. Opettajat olivat aikuisten mielestä työstään melko innostuneita ja kiinnostuneita aikuisten opettamisesta. Nuoret kokivat asiat kriittisemmin. Aikuisopiskelijat olivat jonkin verran tyytymättömiä saamaansa opinto-ohjaukseen ja muuhun henkilökohtaiseen ohjaukseen. Aikuisopiskelijat kokivat opiskelunsa nuoria mieluisammaksi juuri siinä koulutusyksikössä, missä he olivat. (Marata opiskelijakysely 1999.)

Kieliryhmien välisessä tarkastelussa näytti, että opiskelijoiden tyytyväisyys aikuiskoulutuksen toimivuuteen oli ruotsinkielistä opetusta antavissa

oppilaitoksissa merkitsevästi korkeampi kuin suomenkielistä opetusta antavissa oppilaitoksissa.

Aikuiset opiskelijat olivat melko tyytyväisiä työelämässä saamaansa ohjaukseen, mutta jonkin verran tyytymättömämpiä opetusravintolassa saamaansa ohjaukseen. Työharjoittelu vastasi melko hyvin sille asetettuja tavoitteita, ja työharjoittelun aikana sai tehdä ammatin kannalta melko keskeisiä tehtäviä. Myös opettajien mielestä aikuisopiskelijat saivat työharjoittelussa tehdä ammatin kannalta keskeisiä työtehtäviä enemmän kuin nuoret. Työpaikan saantiin työharjoittelu vaikutti vain vähän. Tämän suhteen ei aikuisten ja nuorten välillä ollut eroja. (Marata opiskelijakysely 1999.)

Opiskelija-arviointi koettiin melko oikeudenmukaiseksi ja tasapuoliseksi, mutta oman oppimisen arviointi oli sattumanvaraista, vaikka itsearviointia oli nuoriin verrattuna enemmän. Aikuisopiskelijat saivat nuoria enemmän palautetta oppimistehtävistään. Arviointi ohjasi aikuisopiskelijoita enemmän kuin nuoria oman toiminnan itsearviointiin. Aikuisten arviointia voitaisiin luonnehtia keskiarvojen perusteella avoimemmaksi ja ohjaavammaksi kuin nuorten arviointia (oikeudenmukaisuus, arviointi opettajan kanssa yhdessä, palautteen saanti, vaatimustason tunteminen, itsearviointiin ohjaus). Aikuisten opettajat arvioivat oppimistuloksia yhdessä opintokokonaisuuksittain enemmän kuin nuorten opettajat. Aikuisopiskelijoiden opettajien mielestä arviointi oli kannustavampaa kuin nuorten opettajien mielestä, ja heidän mielestään työelämän edustajat ovat enemmän mukana päätötoiden arvioinnissa kuin nuorilla. (Marata opettaja- ja opiskelijakyselyt 1999.)

Oppisopimusopiskelijat olivat muita aikuisopiskelijoita tyytyväisempiä opetukseen ja opetusjärjestelyihin, työharjoitteluun ja opiskelija-arviointiin, mutta erot eivät olleet tilastollisesti tarkasteltuna merkitseviä. (Marata opiskelijakysely 1999.)

Opettajien ja kouluttajien asiantuntemus

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan aikuisopettajista muodollinen opettajakelpoisuus oli 70,9 %:lla, opettajalta vaadittava pätevyys puuttui 18,2 %:lta, vaadittava työkokemus puuttui 3,6 %:lta ja tutkinto puuttui 4,8 %:lta. Aikuisopettajien keski-ikä oli 42,3 vuotta. (Vaso & Vertanen 2000, 43–48.) 15 opintoviikon laajuisen näyttömestarikoulutuksen matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla oli suorittanut vuoden 2000 loppuun mennessä lähes 300 henkilöä, ja näyttömestariututukinnon suorittajat ovat pääasiassa alan opettajia. Aikuisopettajat tekivät enemmän sivutoimista työtä opetuksen ohella kuin nuorten opettajat. Aikuisten opettajilla oli keskimäärin enemmän opetustunteja vuodessa kuin nuorten opettajilla. Heillä oli lyhyempi opettajakokemus oli kuin nuorten opettajilla. (Marata opettajakysely 1999.)

Opiskelijat pitivät opettajien ammattialan asiantuntemusta ja opetustaitoa melko hyvänä. Opettajat tunsivat työelämän tehtäväkentän ja ammattitaitovaatimukset myös melko hyvin. Opettajat olivat pääsääntöisesti kiinnostuneita työstään ja innostivat ja kannustivat opiskelijoita, mutta kuitenkin

viidesosan mielestä opettajat eivät olleet lainkaan opiskelijoita kannustavia. Kolmasosan mielestä opettajat keräsivät lähes säännöllisesti palautetta opetuksestaan, mutta heistä vain puolet muutti toimintaansa saamansa palautteen perusteella. Joka toinen opettaja ei kuitenkaan kerännyt lainkaan palautetta opetuksestaan. Lähes kaikki opiskelijat kokivat, että heitä kohdeltiin aikuisina. Opettajat auttoivat 82 %:n mielestä mielellään opiskelijoita, mikäli jotakin asiaa ei ymmärretty, ja 60 %:n mielestä antoivat lisäopetusta ja -ohjausta vaikeissa asioissa. Opintoalojen välillä ei ollut eroa. (Marata opiskelijakysely 1999.)

Työelämän edustajista puolet oli sitä mieltä, että opettajat olivat opiskelijoita kannustavia ja erittäin kiinnostuneita työstään. Kolmasosan mielestä he olivat myös erittäin hyviä alan asiantuntijoita, mutta vain viidesosan mielestä he hallitsivat riittävästi työelämän pelisääntöjä ja tehtäväkenttää. Opiskelijat pitivät opettajia kuitenkin parempina työelämän asiantuntijoina kuin työelämän edustajat. 36 %:n mielestä opettajat tekivät aktiivisesti yhteistyötä työelämän kanssa ja keräsivät säännöllisesti myös työelämältä palautetta opetuksestaan, mutta vain 13 %:n mielestä muuttivat toimintaansa saamansa palautteen mukaan. Vain 10 % työelämän edustajista oli sitä mieltä, että opettajat kävivät riittävästi ohjaamassa työelämässä olleita opiskelijoita, 40 %:n mielestä he eivät käyneet lainkaan. Opintoalojen välillä ei ollut eroa. (Marata ammattitutkintokysely 2000.)

8.3 AMMATTITUTKINTOJÄRJESTELMÄ JA VALMISTAVA KOULUTUS

Taustatietoja vastanneista opiskelijoista ja työelämän edustajista

Ammattitutkintoihin valmistavasta koulutuksesta selvitettiin järjestelmän toimivuutta sekä koulutuksen laatutekijöitä opiskelijoille (n = 173) ja heidän työyhteisönsä edustajille (n = 53) tehtyjen kyselyjen avulla. Kysely tehtiin kokin ja laitoshuoltajan ammattitutkintoa suorittaville opiskelijoille. Kyselyssä oli avoimia kysymyksiä, valmiita vastausvaihtoehtoja ja asenneväittämiä, joihin vastattiin asteikolla 1–6. Väittämässä suurempi numeroarvo kuvasi kyseisen asian myönteisempää tilaa.

Pohjakoulutukseen 128 opiskelijaa ilmoitti kansa-, perus- tai keski-koulun, 79 ammatillisen koulutuksen ja 22 lukion ja 18 opiskelijaa ilmoitti, että pohjakoulutus oli jokin muu. Vastanneista opiskelijoista alle 25-vuotiaita oli 18 %, 25–30-vuotiaita oli 11 %, 31–40-vuotiaita oli 32 % ja yli 40-vuotiaita oli 39 %. Kokin ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa miehiä oli hieman yli puolet, laitoshuoltajien ammattitutkintoon valmistavaan koulutukseen osallistuneista miehiä oli vain kaksi.

Opiskelijoista 92 % tuli suorittamaan koko tutkinnon näyttökokeineen, 7 % vain sen osia ja yksi aikoi suorittaa vain valmistavan koulutuksen. Laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa 11 opiske-

lijaa ja kokin ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa olleista opiskelijoista yksi aikoi suorittaa vain osatutkinnon.

Vastaajat (n = 173) jakaantuivat koulutuksen rahoitusmuodon mukaan seuraavasti:

- Työvoimapoliittinen koulutus 42 %
- Oppisopimuskoulutus 22 %
- Lääninhallituksen rahoittama koulutus 21 %
- Oma rahoitus 13 %
- Työnantajan rahoittama 1 %
- Muu 1 %

Opiskelijat olivat työskennelleet ravitsemispalvelualalla keskimäärin 5,3 v (0–30 v) ja puhdistuspalvelualalla 10 v (0–31 v). Työkokemus muilla aloilla oli 1–35 v (ka. 8,89 v).

Koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden työnantajien enemmistö edusti sekä pienehköjä että suuria työnantajia. Aivan pienistä ja keskisuurista yrityksistä opiskelijoita oli vähemmän. Alle 10 työntekijän yrityksiä oli 10 kpl. Seuraavassa on esitetty työelämän edustajien taustayritysten koot.

TAULUKKO 49. Ammattitutkintokyselyyn vastanneet työelämän edustajat yrityskoon mukaan ryhmiteltynä.

Yrityksen koko	1–20 työntekijää	21–100 työntekijää	Yli 100 työntekijää
Yritysten määrä	22	10	21
Prosentteina (%)	41	19	40

Kyselyyn vastasivat pääasiassa opiskelijan lähin esimies, vuoropäällikkö tai työnjohtaja (70 %) tai vastaava johtaja, osastonjohtaja tai linjanjohtaja (19 %). Vastaajista 60 % oli työpaikkakoulutuksen saaneita, jotka yhtä poikkeusta lukuun ottamatta edustivat laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavaan koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden työnantajia. Joka toisessa työpaikassa oli yksi työpaikkakoulutuksen saanut henkilö, ja kolmasosassa työpaikoista oli 2–3 työpaikkakoulutuksen saanutta henkilöä. 10 % työpaikoista ilmoitti, että heillä ei ollut yhtään työpaikkakoulutuksen saanutta henkilöä, ja kahdessa työpaikassa oli noin 10 henkilöä suorittanut työpaikkakouluttajakoulutuksen. Neljässä yrityksessä (n = 53) oli ollut kokin ammattitutkinnon suorittajia aikaisemminkin. Laitoshuoltajan ammattitutkinnon suorittajia oli ollut aikaisemmin 41 yrityksessä. Muita ammattitutkintoja oli suoritettu 7 yrityksessä.

Vastanneista työelämän (n = 53) edustajista 77 % ilmoitti, että hän itse tai työyhteisö oli ollut mukana ammattitutkintoihin valmistavan koulutuksen ja näyttötutkintojen suunnittelussa ja toteutuksessa jollain seuraavista tavoista:

- työpaikka harjoittelu- ja koulutuspaikkana (77 %)
- työpaikka näyttötutkintojen järjestämispaikkana (72 %)
- näyttötutkintojen arvioijana (68 %)
- näyttöjen suunnittelijana (36 %)
- kouluttajana (26 %).

Viisi henkilöä osallistui oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman suunnittelu-työhön. Kukaan vastanneista ei ollut tutkintotoimikunnan jäsen.

Koulutuksessa käsiteltävät asiat olivat lähes puolelle opiskelijoista kailta tai lähes kailta osin kokonaan tai osin uusia. Reilu puolet oli sitä mieltä, että koulutuksessa otettiin esiin jonkin verran uusiakin asioita. Neljän opiskelijan mielestä kaikki, mitä opetettiin, oli entuudestaan tuttua. Laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa olleet opiskelijat kokivat opettajat ammattitaitoisemmiksi ammatillisuuden ja opettajuuden suhteen kuin kokin ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa olleet. Työelämän edustajista 40 % oli taas sitä mieltä, että koulutuksessa käsiteltävät asiat olivat kailta tai lähes kailta osin sellaisia, joita opiskelijat eivät aiemmin osanneet. Tuttuja asioita käsiteltiin jonkin verran 60 %:n mielestä. Alojen välillä ei ollut eroa. (Marata ammattitutkintokysely 2000.)

Syyt ammattitutkinon suorittamiseen

Opiskelijoiden mielestä tärkein syy ammattitutkinon suorittamiseen oli molemmilla ryhmillä oman ammattitaidon kehittäminen ja halu itsensä kehittämiseen. Kokin ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa olleet opiskelijat kokivat työuralla etenemisen ja halun edetä jatko-opinnoissa tärkeämmiksi syiksi opiskeluun kuin laitoshuoltajien valmistavassa koulutuksessa olleet. Laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa olleet pitivät työpaikan säilyttämistä ja arvostuksen nostamista työyhteisössä hie-man kokkeja tärkeämpinä, mutta erot eivät kuitenkaan olleet merkitseviä. Vastaajista yli puolet piti palkankorotusta melko tai erittäin tärkeänä syynä ammattitutkinon hankkimiseen, ja laitoshuoltajan valmistavaan koulutukseen osallistuneille se oli tärkeämpi. 70 %:lle työvoimapolitiisessa koulutuksessa olleelle työpaikan saanti oli erittäin tärkeä syy ammattitutkinon suorittamiseen. Muutamalle kokin ammattitutkintoon valmistavaan koulutukseen osallistuneelle opiskelijalle oli kansainvälisille työmarkkinoille pääsy tärkeä syy tutkinon suorittamiseen. Työnantaja oli kehottanut viittä työntekijää osallistumaan kokin ammattitutkinon ja 21:tä työntekijää osallistumaan laitoshuoltajan ammattitutkinon valmistavaan koulutukseen. Puolet työvoimapolitiisessa koulutuksessa olleista oli saanut kehotuksen viranomaisilta.

Myös työelämän edustajien mielestä erittäin tärkeä syy ammattitutkinnon suorittamiseen molemmilla ryhmillä oli ammattitaidon kehittäminen ja halu kehittää itseään.

Puhdistuspalvelualan työelämän edustajat pitivät itsensä kehittämistä tärkeämpänä syynä ammattitutkinnon suorittamiseen kuin ravitsemispalvelualan edustajat. Puhdistuspalvelualan edustajien mielestä myös arvostuksen kohottaminen työyhteisössä oli tärkeämpi syy kuin ravitsemispalvelualalla. Tärkeänä syynä puhdistuspalvelualan työelämän edustajat pitivät työpaikan säilyttämistä ja työuralla etenemistä. Myös ravitsemispalvelualan työelämän edustajat, samoin kuin opiskelijatkin, pitivät uralla etenemistä tärkeämpänä kuin puhdistuspalvelualan edustajat. Työnantajan kehotusta pidettiin tärkeämpänä syynä puhdistuspalvelualalla kuin ravitsemispalvelualalla. Vähemmän tärkeiksi syiksi työelämän edustajat katsoivat palkankorotuksen ja pääsyn kansainvälisille työmarkkinoille. Ero mielipiteissä kansainvälisille työmarkkinoille pääsyn suhteen oli merkitsevä opiskelijoiden ja työelämän edustajien välillä. Kolme ravitsemispalvelualan työelämän edustajaa piti tutkinnon suorittamista erittäin tärkeänä kansainvälisille työmarkkinoille pääsyssä.

Tarkasteltaessa työnantajien näkemyksiä taustayrityksen koon mukaan ei suurten yritysten edustajin mielestä ammattitutkinnon suorittamisella ollut merkitystä työpaikan säilyttämisen, palkan tai uralla etenemisen suhteen. Sen sijaan sillä oli merkitystä arvostuksen kohottamisessa työyhteisössä. Alle 10 työntekijän yrityksissä taas tärkeimmät syyt olivat ammattitaidon kehittäminen ja työpaikan säilyttäminen. Palkkaan tai uralla etenemiseen sillä ei koettu olevan vaikutusta.

Tutkintotodistus vaikutti opiskelijoiden mielestä eniten paremman työpaikan saamiseen, työuralla etenemiseen ja työpaikan säilyttämiseen. Laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa olleet opiskelijat arvioivat tutkinnon suorittamisen vaikuttavan edellisiin seikkoihin hieman enemmän. Vähiten sen nähtiin vaikuttavan palkkaan. Työvoimapoliittisessa koulutuksessa olleiden mielestä tutkinnon suorittaminen oli melko tärkeä tekijä työllistymisessä. Työelämän edustajien mielestä tutkintotodistuksella oli melko vähän merkitystä työpaikan säilyttämisen, työuralla etenemisen ja palkan suhteen, ja tässä erot opiskelijoiden käsityksiin olivat tilastollisesti vähintään merkitseviä.

Miksi ei suoraan näyttöihin?

Molemmat opiskelijaryhmät pitivät tärkeänä osallistumista sekä valmistavaan koulutukseen että näyttötutkintoihin. Työnantajat pitivät koulutukseen osallistumista ja näyttötutkintojen suorittamista hieman tärkeämpänä kuin opiskelijat. Alojen välillä ei ollut eroja. Kolmasosa molemmista opiskelijaryhmistä koki, että heillä oli riittämättömät tiedot ja taidot osallistuakseen ilman valmistavaa koulutusta näyttötutkintoihin. Kolmasosan kokien ammattitutkintoon ja viidesosan laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavassa

koulutuksessa olleista mielestä koulutukseen osallistuminen varmisti näyttötutkintojen läpäisyn, ”*se on ikään kuin valmistautumisjakso*”. 11 %:lla ei ollut lainkaan tai hyvin vähän työkokemusta alalta, 9 %:lla ei ollut lainkaan alan koulutusta, ja 9 % halusi ”*päivittää tietonsa*” ja tutustua ”*tämän päivän trendeihin*”. Yhdeksän opiskelijaa ilmoitti jonkin muun syyn, esimerkiksi ”*en päässyt muualle opiskelemaan*”, ”*näyttö halvempi näin*”, ”*työnantajan kehotus*”. Puolet kyselyyn vastanneista opiskelijoista vastasi kysymykseen, miksi kaikki valmistavaan koulutukseen osallistuneista opiskelijoista eivät osallistu näyttöön. Kolmasosan mielestä taustalla oli jokin tunne-tila, kuten itseluottamuksen puute, pelko epäonnistumisesta, jännittäminen tai kritiikin pelko. 16 %:n mielestä taidot ja tiedot eivät riittäneet. 10 %:n mielestä näyttötutkintoon osallistumisesta ei ollut mitään hyötyä tai se ei ollut tärkeää tai opiskelijoilla ei ollut riittävästi motivaatiota. (Marata ammatitutkintokysely 2000.)

Eri osapuolten odotuksia koulutukselta

Opiskelijoista 40 % odotti oppivansa koulutuksessa ensisijaisesti suppeahkoja ammatillisia taitoja (esim. kalan käsittely, koneiden käyttö, kassan käyttö) ja kolmasosa suppeahkoja ammatillisia perustietoja (esim. erikoisraaka-aineet, ruokalistojen uudet trendit, suoja-aineet, seinämateriaalit). Vastanneista 5 % odotti kehittyvänsä laajemmissa ammatillisissa toiminnoissa (esimerkiksi työn suunnittelu ja organisointi, hoitotyön rationalisointi, erilaisten tilojen järjevä puhtaanapito). Muutama opiskelija halusi kehittyä sosiaalisissa taidoissa, vaikeiden tilanteiden ratkaisemisessa ja vuorovaikutus- ja tiimityötaitoissa. Joka kymmenes opiskelija ilmoitti, että hänellä ei ollut mitään odotuksia koulutuksen suhteen.

Työelämän edustajat odottivat opiskelijoita enemmän koulutuksen kehittävän työntekijöiden perustietoja (37 %) ja laajahkoja ammatillisia toimitoita (21 %). Suppeahkojen ammatillisten taitojen he odottivat kehittyvän koulutuksen aikana vähemmän (26 %) kuin opiskelijat. Kaksi työelämän edustajaa piti tärkeimpänä kehittymisen kohteena laajaa yleisosaamista. Neljä työelämän edustajaa vastasi, että he eivät odottaneet työntekijän suhteen koulutukselta mitään.

Työelämän järjestämä koulutus työntekijöille

Opiskelijoista 75 % jätti vastaamatta työnantajan järjestämää koulutusta koskevaan kysymykseen. Vastanneista vajaa kolme neljäsosa ilmoitti osallistuneensa viimeisen kolmen vuoden aikana työnantajan järjestämään ammatillisen koulutukseen, jonka kesto vaihteli muutamasta tunnista kolmeen päivään. Neljäsosa vastanneista ilmoitti, että he olivat olleet työnantajan koulutuksessa tuona aikana korkeintaan yhden päivän tai eivät ollenkaan. Muuhun kuin ammattityöhön liittyvään koulutukseen, jonka kesto vaihteli muutamasta tunnista kahteen päivään, oli osallistunut vastaajista yli puolet

viimeisen kolmen vuoden aikana. Sellaista työnantajan tarjoamaa koulutusta, johon opiskelijat eivät olleet osallistuneet, oli vastausten mukaan tarjottu ainoastaan yhdelle.

Puolet työelämän edustajista vastasi työnantajan järjestämää koulutusta koskevaan kysymykseen. Työnantajan järjestämään ammattityöhön liittyvään koulutukseen oli osallistunut työntekijöistä 26 henkilöä viimeisen kolmen vuoden aikana. Ammattityöhön liittyvä koulutus oli ollut kestoltaan 1–5 päivää. Muuhun työnantajan järjestämään koulutukseen oli osallistunut 25 työntekijää. Muun koulutuksen kesto oli vaihdellut 1–12 päivään. Molempiin koulutuksiin osallistui yksi kokin ammattitutkinnon valmistavassa koulutuksessa ollut opiskelija, muut olivat laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa olleita. Työnantaja ei ollut järjestänyt tai tarjonnut mitään sellaista koulutusta, mihin työntekijät eivät olisi osallistuneet. Alle 10 työntekijän yrityksissä osallistuttiin selvästi enemmän koulutukseen kuin sitä suuremmissa yrityksissä.

Työnantajan tuki- ja kannustustoimet opiskelijalle

Työnantajan tapa tukea opiskelijaa oli henkinen tuki, palkalliset vapaapäivät ja työaikajärjestelyt. Työnantaja ei ollut tukenut millään tapaa 29 %:a vastanneista laitoshuoltajan ja 9 %:a kokin ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa ollutta opiskelijaa. Käytetyin tapa tukea kokin ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa olleita olivat työaikajärjestelyt, laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa olleita opiskelijoita tuettiin järjestämällä palkallisia vapaapäiviä tai käytettiin samanaikaisesti useita tukimuotoja (esim. kannustus, materiaalihankinnat, työaikajärjestelyt).

Työelämän edustajien mielestä työnantajat tukivat opiskelijoita eniten henkisesti kannustaen opinnoissa (27 %) sekä hankkimalla tarvittavaa materiaalia ja antamalla tiedollista apua (27 %). Työnantajista 14 % ei tukenut opiskelijoita mitenkään, kolme järjesti palkallisia vapaapäiviä ja yksi teki työaikajärjestelyjä. Neljäsosa työelämän edustajista ilmoitti, että heillä oli useita tukitoimia. Puhdistuspalvelualalla opiskelijoita tuettiin konkreettisemmin ja monia samanaikaisia tukimuotoja käyttäen. 21–50 työntekijän ja yli 100 työntekijän yrityksissä opiskelijoita kannustettiin koulutuksen aikana muun kokoisia yrityksiä enemmän monella tavalla.

Koulutuksen laatutekijöitä

Perehdytys ja henkilökohtaisen opiskeluohjelman (hops) laatiminen ja toimivuus

Kouluttaja, osastonjohtaja tai ryhmänohjaaja perehdytti 70 % opiskelijoista tutkintojen valtakunnallisiin perusteisiin joko pienryhmissä tai henkilökohtaisesti. Lisäksi tai ainoana perehdytysmuotona puolelle opiskelijoista järjestettiin yhteinen perehdytystilaisuus. Jotkut saivat vain kirjallista materiaalia perehtyä itse tutkintojen perusteisiin ja opetussuunnitelmaan. Puolet opiskelijoista oli sitä mieltä, että perehdytys oli hyvä tai erittäin hyvä. 17 %:n mielestä perehdytys ei vastannut lainkaan opiskelijan tarpeita. Laitoshuoltajan ammattitutkinnon valmistavaan koulutukseen osallistuneet olivat perehdytykseen tyytyväisempiä kuin kokin ammattitutkinnon valmistavaan koulutukseen osallistuneet.

Yritysten työpaikkakouluttajista viidennes perehdytettiin tutkintojen valtakunnallisiin perusteisiin ja oppilaitoskohtaiseen opetussuunnitelmaan oppilaitoksessa pidetyssä yhteisessä tilaisuudessa, ja viidennes tutustui itsenäisesti materiaaliin. Oppilaitoksen opettaja oli tutustuttanut 11 puhdistuspalvelualan työpaikkakouluttajaa opetussuunnitelmiin henkilökohtaisesti, ja neljää työpaikkakouluttajaa ei ollut perehdytetty lainkaan. Neljännestä työpaikkakouluttajista piti perehdytystä erittäin huonona.

Opiskelijan lähtötason arviointiin käytettiin keskimäärin aikaa noin kaksi tuntia, arvioinnin kesto vaihteli nolasta kuuteen tuntiin. Aikaa käytettiin lähtötason arviointiin lähes puolelle alle puoli tuntia, viidesosalle puolesta tunnista kahteen tuntiin ja viidesosalle yli kaksi tuntia. Lähtötason arvioinnissa käytettiin eniten opiskelijan haastattelua ja itsearviointia. Neljäsosa oppilaitoksista käytti lähtötason arviointiin jonkin verran kirjallisia tai suullisia kokeita, työkokeita käytettiin erittäin vähän. Laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavan koulutuksen opiskelijoiden lähtötason arviointiin oli käytetty huomattavasti enemmän aikaa kuin kokin ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa.

Henkilökohtainen opiskeluohjelma (n = 172) oli laadittu 69 %:lle kokin ja 83 %:lle laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa olleelle opiskelijalle. 39 opiskelijalle eli joka viidennelle kysymykseen vastanneista ei ollut laadittu henkilökohtaista opiskeluohjelmaa. Henkilökohtaista opiskeluohjelmaa laadittaessa työkokemus otettiin parhaiten huomioon, 65 %:n mielestä hyvin tai erittäin hyvin. 6 opiskelijan työkokemuksesta ei ollut otettu lainkaan huomioon hopsia laadittaessa. Aikaisemmat opinto-suoritukset otettiin huomioon 59 %:lla opiskelijoita, kun taas viidenneksellä niitä ei huomioitu lainkaan. Opiskelijoista puolet oli sitä mieltä, että heidän omia tavoitteitaan otettiin huomioon melko hyvin henkilökohtaista opiskeluohjelmaa laadittaessa, kun taas neljännestä oli sitä mieltä, että niitä ei otettu huomioon lainkaan. Opiskelijan elämäntilannetta, vaihtoehtoisia opiskelutapoja tai itsenäisen opiskelun mahdollisuutta ei otettu huomioon

henkilökohtaista opiskeluohjelmaa laadittaessa, ja myöskään oman aika-
taulun laadinta opinnoille tai tukiopetuksen saanti ei ollut mahdollista.
Laitoshuoltajan ammattitutkinnon valmistavaan koulutukseen osallistuneet
opiskelijat olivat henkilökohtaisen opiskeluohjelman laadintaprosessiin tyy-
tyväisimpiä, mutta tutkintojen välillä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti mer-
kitseviä eroja.

Niistä opiskelijoista, jotka vastasivat, että heille ei ollut laadittu henki-
lökohtaista opiskeluohjelmaa, kolmasosa ei tiennyt siihen syytä, kolmas-
osan mielestä kaikilla oli sama opetus ”*minulle sopii sama kuin kaikille
muillekin*”, ”*meitä on päätetty opettaa ryhmänä*”, ”*siitä kyllä puhuttiin,
mutta sitä ei koskaan tehty*”, ja kolmasosa ei tiennyt henkilökohtaisesta
opiskeluohjelmasta aiemmin. ”*Kuulin sellaisesta vasta tässä kyselyssä*”.
Muina syinä esitettiin lisäksi mm. opettajan kiire, opettajien välinpitämät-
tömyys, ”*oppisopimustoimisto ei hoida asioitaan; pettymys, kun ei saa työ-
paikan tarpeita vastaavaa koulutusta, koululle on vain tärkeä saada nimet
papereihin*”.

Runsas kolmasosa opiskelijoista laati opettajansa kanssa yhdessä hen-
kilökohtaisen opiskeluohjelman, kolmasosalle sen laati opettaja tai koulut-
taja. Työelämän edustaja oli ollut mukana laatimassa vain kahdeksan opis-
kelijan (4 %) henkilökohtaista opiskeluohjelmaa. Viisi opiskelijaa laati itse
opiskeluohjelmansa. 38 oppisopimusopiskelijasta 13 ilmoitti, että hänen
ohjelmaansa oli laatimassa opettajan, työelämän edustajan ja hänen itsensä
lisäksi oppisopimustoimiston henkilöstöä. Vastanneista työelämän edusta-
jista 20 (38 %) ilmoitti olleensa mukana tekemässä opiskelijan opiskelu-
ohjelmaa. He olivat puhdistuspalvelualan edustajia. Opiskelussa henkilö-
kohtainen opiskeluohjelma vaikutti jonkin verran opintojen sisältöön,
opiskelutapaan, -menetelmiin ja lähiopiskelun määrään. Sillä ei sen sijaan
ollut vaikutusta opiskelupaikkaan eikä opintojen ajoitukseen. Henkilökoh-
tainen opiskeluohjelma toteutui käytännön koulutuksessa 18 %:n mielestä
erittäin hyvin, 50 %:n mielestä hyvin ja 23 %:n mielestä kohtalaisesti. 9 %
opiskelijoista oli sitä mieltä, että se toteutui puutteellisesti tai erittäin puut-
teellisesti ”*HOPS on, mutta se ei vaikuta mihinkään*”, ”*oma henkilökoh-
tainen eteneminen ei ole mahdollista, kaikki tapahtuu ryhmän mukaan*”.
Laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa olleet oli-
vat tyytyväisimpiä henkilökohtaisen opiskeluohjelman vaikutuksiin ja toimi-
vuuteen. Tutkintojen välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero.

Ravintola-alan työelämän edustajat eivät vastanneet henkilökohtaista
opiskeluohjelmaa koskeviin kysymyksiin. He ilmoittivat, että heistä kukaan
ei tunne opiskelijan henkilökohtaista opiskeluohjelmaa.

Tutkintojen valtakunnallisten perusteiden ja opetus-suunnitelman vastaavuus

Lähes kaikkien opiskelijoiden mielestä keskeiset työelämän ammattitaitovaatimukset sisältyivät ammattitutkintoon valmistavan koulutuksen oppilaitoskohtaiseen opetussuunnitelmaan täydellisesti (27 %) tai kohtalaisesti (69 %), puutteellisenä opetussuunnitelman koki 8 (15 %) opiskelijaa. Myös työelämän edustajien mielestä keskeiset ammattitaitovaatimukset sisältyivät tutkinnon perusteisiin ja oppilaitoskohtaisiin opetussuunnitelmiin.

Ammattitutkintoon valmistavan koulutuksen (koko tutkinto) pituus oli taulukon 50 mukainen.

TAULUKKO 50. Laitoshuoltajan ja kokin ammattitutkintoon valmistavan koulutuksen pituus opintoviikkoina opiskelijoiden ilmoituksen mukaan.

Opintoviikkoa	6–20	21–30	31–39	40	41–50	51–60
Prosenttia (%)	5	18	12	25	22	18

31 % opiskelijoista ilmoitti, että lähiopetuksen tuntimäärä oli alle 200 tuntia, 21 % 201–400 tuntia, ja 24 % 401–500 tuntia. 12 opiskelijaa ilmoitti lähiopetustuntien määräksi 1 600 ja kolmella opiskelijalla oli 2 000 tuntia lähiopetusta.

Valmistavan koulutuksen opetus toteutui opetussuunnitelman mukaan täydellisesti tai kohtalaisesti lähes kaikkien (94 %) opiskelijoiden mielestä. Yhdeksän kokin ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa ollutta opiskelijaa oli erittäin tyytymättömiä koulutuksen toteutukseen. Opetussuunnitelmat ohjasivat opiskelijoita melko hyvin hahmottamaan koulutuksen vaatimuksia ja omia tavoitteitaan sekä arvioimaan omaa edistymistään. Opiskelijoiden mielestä opettajat noudattivat oppilaitoskohtaisia opetussuunnitelmia melko hyvin. Viidennes opiskelijoista oli tyytymättömiä opetussuunnitelman joustavuuteen ja opiskelijoiden mielipiteiden ottamiseen huomioon. Tutkintojen välillä oli tilastollisesti vähintään merkitseviä eroja. Laitoshuoltajan valmistavassa koulutuksessa olleet opiskelijat kokivat oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman toimivuuden myönteisemmin.

25 puhdistuspalvelualan edustajaa oli ollut mukana melko paljon tai paljon valmistavan koulutuksen opetussuunnitelmatyössä (50 % vastanneista). Puolet vastaajista ei ollut osallistunut lainkaan opetussuunnitelmatyöhön. Työelämän edustajista 52 % piti oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman ohjaavuutta opiskelijan ohjaustehtävässä ja arvioinnissa huonona, kolmasosan mielestä ne toimivat kohtalaisesti. Opetussisällöt vastasivat 35 %:n mielestä työelämän keskeisiä ammattitaitovaatimuksia, ravitsemis- ja palvelualan edustajien mielestä kuitenkin huonommin. Ero alojen välillä oli melkein merkitsevä. Työelämän edustajista 60 % piti opetussuunnitelmia siinä mielessä joustavina, että työelämän tai opiskelijoiden niin halutessa, niihin

voitiin tehdä muutoksia. 23 % oli täysin eri mieltä asiasta. Puhdistuspalvelualan työelämän edustajat olivat tyytyväisempiä tutkintojen valtakunnallisiin perusteisiin ja oppilaitoskohtaisiin opetussuunnitelmiin ja niiden toimivuuteen kuin ravitsemispuolel edustajat.

Yhteistyö työelämän ja oppilaitoksen välillä sujui opiskelijoiden ja työelämän edustajien mielestä pääasiallisesti hyvin, ja työpaikalta saadut tehtävät pääsääntöisesti kehittivät ammattitaitoa (70 %). Yhteistyöhön tyytymättömiä oli 10 % työelämän edustajista. Opetusjärjestelyt ja työelämän ja oppilaitoksen välinen yhteistyö oli parasta alle 20 työntekijän yritysten edustajien mielestä. Oppimistehtävien suunnittelussa ei yleensä ollut mukana työelämän edustaja, sillä yli puolet opiskelijoista vastasi, että työpaikan edustaja ei ollut koskaan mukana tehtävien suunnittelussa. Työelämän edustajat olivat samaa mieltä. Puolet opiskelijoista vastasi, että he eivät myöskään itse saaneet osallistua oppimistehtävien suunnitteluun, mutta kuitenkin puolet opiskelijoista oli osallistunut jonkun tehtävän suunnitteluun. (Marata ammattitutkintokysely 2000.)

Valmiuksien kehittyminen koulutuksen aikana

Ammattitutkintoon valmistava koulutus oli kehittänyt opiskelijoiden mielestä kaikkea osaamista melko paljon tai paljon. Eniten se oli kehittänyt (molempiin tutkintoihin valmistavien opiskelijoiden keskiarvona) oman ammatin arvostusta, perustietoja, käytännön taitoja, kykyä itsenäiseen työskentelyyn, itseluottamusta, joustavuutta, oma-aloitteisuutta ja tiimi- ja ryhmätaitoja.

Viestintä- ja esiintymistaidot, opiskeluvalmiudet, ongelmanratkaisutaidot ja koulutushalukkuus kehittyivät opiskelijoiden mielestä vain jonkin verran koulutuksen aikana. Suurimmat erot eri tutkintojen välillä olivat laajojen asiakokonaisuuksien ymmärtämisen, käytännön ja teorian yhdistämisen, työn kehittämisen, ongelmanratkaisun, vuorovaikutustaitojen, ryhmä- ja tiimityötaitojen, oma-aloitteisuuden, työhön sitoutumisen ja itseluottamuksen kehittämisessä. Laitoshuoltajan ammattitutkinnon valmistavassa koulutuksessa olleet kokivat kehittyneensä niissä enemmän kuin kokin ammattitutkinnon valmistavassa koulutuksessa olleet. Työelämän edustajien mielestä koulutus oli kehittänyt eniten perustietoja, käytännön taitoja ja oman työn arvostusta. Se ei ollut vaikuttanut juuri lainkaan viestintä- ja esiintymistaitoihin, tiimi- ja ryhmätaitoihin, itsearviointitaitoihin ja ongelmanratkaisutaitoihin. Eri alojen edustajien näkemysten välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Työpaikkakouluttajien mielestä opiskelijat saivat ohjausta enemmän kuin muiden työelämän edustajien mielestä. Työpaikalla annettava ohjaus oli järjestetty parhaiten alle 20:n ja yli 100 työntekijän yrityksissä. Opiskelijat olivat pääasiallisesti tyytyväisempiä opettajilta saamaansa palautteeseen kuin työpaikkakouluttajien palautteeseen. Opettajien palaute oli 42 %:n mielestä säännöllistä, mutta toisaalta 33 % opiskelijoista oli täysin tyytymättömiä

opettajien palautteeseen. Työpaikkakouluttajien palautteessa oli toivomisen varaa 46 %:n mielestä opiskelijoita. Neljäsosa työelämän edustajista piti työpaikkakouluttajien palautetta säännöllisenä tai melko säännöllisenä. Puolet työelämän vastaajista epäili kuitenkin työpaikalla saatavan palautteen säännöllisyyttä. Kokin ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa olleet opiskelijat pitivät sekä työpaikalla saamaansa ohjausta että palautetta tehtävistä ja ammatillisesta kehitymisestä parempana kuin laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa olleet. (Marata ammattitutkintokysely 2000.)

Sekä opiskelijoiden että työelämän edustajien mielestä opiskelijat arvioivat jonkin verran itse ammatillista kehittymistään, lähes 40 %:n mielestä melko säännöllisesti ja runsaan neljäsosan mielestä ei lainkaan. Oman toiminnan arviointi oli säännöllisempää laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa olleilla. Työelämän edustajien mielestä opiskelijat saivat tehdä omassa työssään melko paljon ammattitaitoaan kehittäviä tehtäviä. Laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa olleet opiskelijat kokivat opiskelun enemmän opiskelijalähtöiseksi. (Marata ammattitutkintokysely 2000.)

8.4 YHTEENVETO

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusta aikuiskoulutuksena vuonna 2000 järjesti 62 oppilaitosta, joista 29 oli aikuiskoulutuskeskuksia. Aikuiskoulutuksen saatavuus alalla oli suhteellisen hyvä. Samoin kuin nuorten koulutus, myös aikuiskoulutuksen on tarjonta keskittynyt Etelä- ja Länsi-Suomen lääneihin, joissa työvoiman tarvekin on suurin. Kehittämissuunnitelmassa vuosille 1995–2000 on ylitetty reippaasti tavoitteelliset aloittajamäärät. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalalla oppilaitosten arvioimana opiskelijoiden hakijamäärät ovat pysyneet viime vuosina ennallaan tai kasvaneet hieman. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla hakijamäärät ovat vähentyneet lähes joka toisessa aikuiskoulutusta järjestävässä oppilaitoksessa. Lyhytkestoisen koulutuksen tarjonta oli vähäistä.

Viime vuosina oppilaitosten painopistealueena on ollut aikuiskoulutus ja oppisopimuskoulutus. Arviointiajankohtana vuosina 1998–2000 oli oppilaitosten matkailu-, ravitsemis- ja talousalan aikuis- ja oppisopimuskoulutus vielä hakemassa asemaansa ja etsimässä omaa profiliaan, mikä osittain johtui oppilaitosten yhdistymisistä ja uudelleenorganisoinnista. Vain harvalla yksiköllä oli selkeä ja yhtenäinen aikuis- ja oppisopimuskoulutuksen visio ja strategia. Aikuiskoulutuksen toimintasuunnitelman puuttuminen oli yksiköissä yleistä.

Kaikilla koulutusaloilla näyttötutkinnon suorittaneiden määrä on viime vuosien aikana kasvanut rivakasti. Koulutusaloittain tutkintosuoritusten kasvu on ollut erittäin voimakasta naisvaltaisilla aloilla. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla vuosina 1995–1999 on suoritettu yhteensä 5 556 näyttötut-

kintoa. Tutkintosuoritusten määrää voidaan pitää melko hyvänä muihin koulutusaloihin verrattuna. Tutkintosuorituksia koulutuslalla oli runsaasti. Tutkinnon tai sen osan suoritti tutkintoon valmistavassa koulutuksessa olleiden opiskelijoiden määrästä 32 %. Näyttötutkinnon suorittamatta jättämisen syitä olivat lähes puolella opiskelijoista motivaation puute ja se, että tutkinnon suorittamisella ei ole merkitystä. Kolmannes opiskelijoista piti vaatimustasoa liian korkeana ja omaa osaamistaan heikkona. Oppilaitoksen järjestämisingelmat olivat suorittamatta jättämisen syitä neljäsosan mielestä. Tutkinnon suorittamatta jättäminen johtui myös opiskelijoiden henkilökohtaisista syistä. Kaikissa oppilaitoskohtaisessa opetussuunnitelmassa ei vaadittu tutkinnon suorittamista. Opettajat eivät kannusta opiskelijoita riittävästi näyttötutkinnon suorittamiseen.

Tilastokeskuksen rekisterien mukaan matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatti- tai erikoisammattitutkinnon suorittaneet työllistyivät erittäin hyvin. Siivoustyönohjaajan erikoisammattitutkinnon ja hotelli-, ravintola- ja suurतालousalan esimiesten erikoisammattitutkinnon vuosina 1997–1999 suorittaneiden työllistymisprosentti oli yli 90. Ammattitutkinnon suorittaneilla työllistymisprosentti oli 60–84. Tutkinnon suorittaneista sijoittui noin 60–70 % koulutustaan vastaavalle alalle molemmilla opintoaloilla. Tulosta voidaan pitää hyvänä. Ammatti- tai erikoisammattitutkinnon suorittaneet eivät olleet kiinnostuneista jatko-opinnoista. Ainoastaan noin viitisen prosenttia jatkoi opiskelua tutkinnon suorittamisen jälkeen. Myöhäisempi opiskelupaikka oli joko toisen asteen oppilaitos tai ammattikorkeakoulu.

Aikuisopettajien ammattitaitoa ja opetustaitoa opiskelijat pitivät melko hyvänä. Aikuisopettajat tunsivat hyvin työelämässä tarvittavan ammattitaidon vaatimukset. Aikuisopiskelijat olivat nuoria opiskelijoita tyytyväisempiä opetusjärjestelyihin, ja he kokivat opetusjärjestelyt opiskelijakeskeisiksi. Opetuksen nopeatempoisuus ei sopinut kaikille opiskelijoille. Yli puolet aikuis- ja oppisopimusopiskelijoista oli tyytyväisiä saamaansa opinto-ohjaukseen, tyytymättömiä oli viidennes. Työpaikalla saamaansa ohjaukseen opiskelijat melko tyytyväisiä, tosin osa opiskelijoista ei ollut saanut riittävästi ohjausta työelämässä. Henkilökohtaisia opiskeluohjelmia (hops) ei ollut tehty kaikille opiskelijoille. Viidennes opiskelijoista ilmoitti, että heillä ei ollut hopsia. Niistä opiskelijoista, joille henkilökohtainen opiskeluohjelma oli tehty, neljäsosa koki, että heidän omia tavoitteitaan ei ollut riittävästi huomioitu. Opiskelijan elämäntilannetta, vaihtoehtoisia opiskelutapoja tai itsenäisen opiskelun mahdollisuutta ei ollut huomioitu. Opiskelijoilla ei ollut mahdollisuuksia laatia opinnoille omia aikatauluja eikä tukiopetusta ollut järjestetty. Henkilökohtainen opiskeluohjelma yleensä tehtiin, vaikka sillä ei ollut suurta vaikutusta. Aikuisopiskelijat eivät saaneet riittävästi opinto-ohjausta. Koulutuksen järjestäjän pitää kiinnittää erityistä huomiota siihen, että opiskelijat saavat riittävästi opinto-ohjausta ja että kaikille opiskelijoille laaditaan toimiva, henkilökohtainen opiskeluohjelma. Opinto-ohjauksen merkitys opiskelijoiden opinnoissa menestymiseen tulee ottaa paremmin huomioon.

Några ord om utvärderingen

I den nationella utvärderingen av utbildningen inom turism-, kosthålls- och ekonomibranschen ingick dels samtliga, dels ett urval svenskspråkiga läroanstalter som ordnar utbildning inom området. Källmaterialet för analysen av den svenskspråkiga utbildningen består av

- fyra olika enkäter som under maj-juni 1999 besvarades av samtliga läroanstalters
 - utbildningsanordnare eller ledande rektor (den allmänna enkäten)
 - rektorer eller ledare för den enhet som ordnar ifrågasvarande utbildning
 - samtliga lärare i yrkesämnen och i gemensamma ämnen. Enkäten besvarades av 49 lärare, 9 män och 40 kvinnor, 27 yrkeslärare inom hotell- och restaurangbranschen och 8 inom huslig ekonomi samt 7 lärare i gemensamma språk inom hotell- och restaurang och 4 inom huslig ekonomi, dessutom 2 övriga lärare.
 - studerande som avslutade sina studier våren 1999. Enkäten besvarades av 54 studerande, varav 35 procent var kvinnor, 9 studerade huslig ekonomi och 34 hotell och restaurang.
 - en självvärdering som samtliga läroanstalter utförde under tiden september-november 1999,
- en extern utvärdering med läroanstaltsintervjuer i vilka studerande, lärare, ledning, utbildningsanordnare och arbetslivsrepresentanter vid ett urval läroanstalter (5 st) deltog i januari och februari 2000,
- ett slutprov som 58 sista-året-studerande genomförde i mars-april 2000,
- intervjuer med arbetslivsrepresentanter under sommaren 2000 och
- grundläggande elevstatistik från Statistikcentralen, statistik om utbildningsutbud från Utbildningsstyrelsens läroanstaltsdatabas OPTI och en prognos från Utbildningsstyrelsens MITENNA-modell.

Därtill utvecklades 28 samlande indikatorer utgående från det insamlade materialet.

För närmare information om materialet se kap 3. I analysen av enkät- och självvärderingsmaterialet deltog Nina-Maria Orlo. I intervjuerna vid läroanstalterna deltog förutom Heidi Backman också Paulina Hoffman och Pirjo Nuotio. Analysen av materialet om den svenskspråkiga utbildningen är till stor del kvalitativ, eftersom underlaget är för litet för avancerade kvantitativa analyser. De svenskspråkiga läroanstalterna ingår emellertid i det totala nationella materialet som analyserats också kvantitativt och som presente-

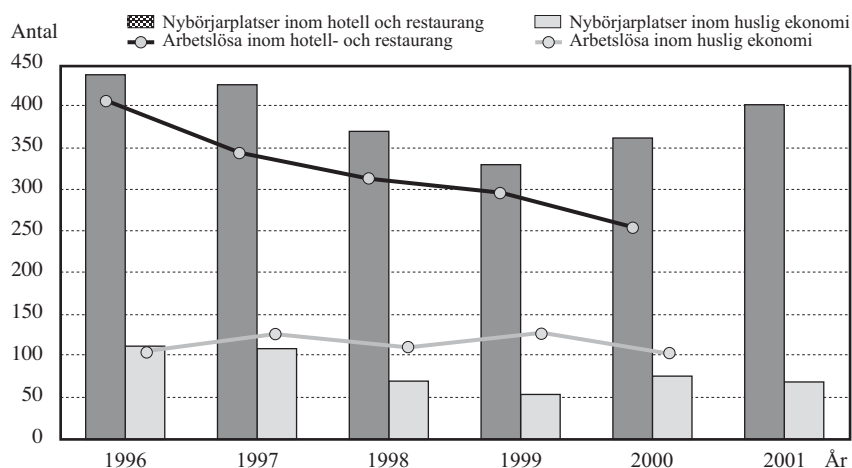
ras i de finskspråkiga kapitlen i den här utvärderingsrapporten. Om inte annat meddelas i texten i det här kapitlet avses den svenskspråkiga utbildningen inom turism, kosthålls- och ekonomibranschen på andra stadiet.

9.1 UTBUD OCH BEHOV

Två studieområden

Turism-, kosthålls- och ekonomibranschen utgör ett stort utbildningsområde – sju procent av all svenskspråkig yrkesutbildning år 2001. Sedan år 1996 har den svenskspråkiga utbildningens andel av all utbildning inom branschen i landet emellertid minskat från drygt sju till drygt fem procent år 2001. Under åren 1996–1999 har också arbetslösheten bland svenskspråkiga som utbildats inom branschen minskat. Fr.o.m. år 2000 har utbudet igen ökat (figur 41). Arbetslösheten har fortsatt att minska.

Svenskspråkig undervisning ordnas inom samtliga inriktningar inom utbildningsområdet. Aderton procent av utbildningen består av utbildning inom huslig ekonomi och rengöringsservice och resten av utbildning inom hotell-, restaurang- och storhushållsbranschen år 2001. År 1996 var andelen huslig ekonomi fortfarande betydligt större (26 procent). Inom huslig ekonomi har antalet nybörjarplatser minskat från 110 till 42 under åren 1994–1996, men eftersom tillströmningen av studerande minskat ännu mer, har beläggningsgraden, d.v.s. andelen nybörjarplatser som fyllts, sjunkit från 85 till 71 procent. Också inom hotell- och restaurangbranschen har beläggningsgraden visser-



FIGUR 41. Antal svenskspråkiga nybörjarplatser inom den grundläggande utbildningen för unga och vuxna respektive arbetslösa enligt studieområde år 1996–2001.

ligen minskat från 107 till 90 procent år 1994–1996, men det beror inte på minskat elevunderlag, utan på att nybörjarplatserna under samma tid ökat från 281 till 358. Inom hotell- och restaurangbranschen i landet som helhet har beläggningsgraden varit stabil (ca 100 procent) och inom huslig ekonomi har beläggningsgraden varit på nedåtgående (87 till 81 procent).

Arbetslivet och de unga har olika intressen

I en nationell prognos över behovet av utbildad arbetskraft år 2005 (Mitenna) föreslår Utbildningsstyrelsen att utbudet på utbildning inom **turism-, kosthålls- och ekonomibranschen** ska minskas i landet som helhet. En minskning i utbudet borde, trots god elevtillströmningen, ske inom **hotell-, restaurang- och kosthållsbranschen**. Många av de utexaminerade har placerats inom andra yrken eller omskolar sig efter examen – faktorer som kan tyda på ett överdimensionerat utbildningsutbud. Det behövs visserligen 39 500 fler yrkesverksamma under perioden 1995–2010 (vilket skulle motsvara ca 2 050 svenskspråkiga), men eftersom arbetskraftens medelålder är fyra år yngre än genomsnittet, blir avgången så låg att en minskning av utbudet på utbildning de facto föreslås. Inom **huslig ekonomi** är däremot arbetskraftens medelålder hög och avgången kommer att vara stor inom de närmaste åren. Dessutom är bristen på utbildad arbetskraft inom speciellt rengöringsservice stor (en inriktning som emellertid knappt alls drar unga studerande). Mellan åren 1995 och 2010 förväntas t.ex. yrkesverksamma inom städarbete öka med 28 000 individer (vilket skulle motsvara ungefär 1 450 svenskspråkiga). Också nya näringar på landsbygden och tjänster för privata hushåll ökar behovet av utbildning inom huslig ekonomi. Tyvärr har utbildningen inte lockat studerande. Inom huslig ekonomi fortsatte under slutet av 1980-talet dessutom en tredjedel av de utexaminerade med studier inom social- och hälsovård.

Eftersom arbetslivets behov och de ungas efterfrågan på utbildning skiljer sig diametralt från varandra vad gäller de två studieområdena föreslår Utbildningsstyrelsen att utbildningsområdet turism-, kosthålls- och ekonomibranschen ska ses som en helhet när utbildningsanordnarna dimensionerar utbildningen. Arbetslösheten bland de svenskspråkiga utexaminerade har varit lägre än bland finskspråkiga, men sysselsättningen bland svenskspråkiga har trots det här inte varit högre. Därför kan man anta att prognosförslaget på en minskning i utbudet på ca 3 procent i hela landet till år 2005 också kan fungera riktgivande för de svenskspråkiga utbildningsanordnarna. En ökning av utbudet är i alla fall inte att rekommendera i ljuset av de här uppgifterna. Arbetslivsrepresentanterna i södra Finland framförde i den externa auditeringen att det finns behov av arbetskraft inom branschen – det är svårt att finna kunniga vikarier och de svenskspråkiga sysselsätts i så hög grad på Sverigebåtarna. I Österbotten tyckte arbetsgivare inom restaurangbranschen att det utbildas för mycket inom branschen: *“Många flyttar söderut efter jobb.”* Arbetslöshetsstatistiken stöder detta.

Skolnätet

År 1990 fanns det två hotell- och restaurangläroanstalter, sju yrkesskolor, fyra läroanstalter inom huslig ekonomi och en lantbruksläroanstalt som ordnade utbildning inom turism, kosthålls- och ekonomibranschen. Efter det har yrkeshögskolor grundats och flera sammanslagningar, som gett upphov till större läroanstalter med många branscher, skett. Trots det är tillgängligheten på svenskspråkig utbildning inom området fortfarande täckande och t.o.m. överlappande. Läsåret 1999–2000 fanns det totalt elva läroanstalter som gav undervisning inom området i samtliga delar av Svenskfinland och på vissa orter fanns det t.o.m. två läroanstalter som erbjuder svenskspråkig utbildning inom området. På Åland fanns det fyra läroanstalter som erbjöd denna utbildning, men dessa behandlas inte inom ramen för den här utvärderingen. Det fanns också tre svenskspråkiga yrkeshögskolor som ordnar utbildning inom utbildningsområdet. Totalt fanns det sju läroanstalter som ordnade utbildning inom hotell-, restaurang- och storhushållsbranschen, en som gav utbildning inom huslig ekonomi och rengöringsservice och tre läroanstalter som ordnade utbildning inom bägge studieområdena. Två av läroanstalterna hade separata grupper för specialundervisning inom huslig ekonomi. Av de elva läroanstalterna var åtta samkommunalt ägda, en kommunal och två privat ägda. Läroanstalterna hade mellan ungefär 70 och 270 studerande var inom turism-, kosthålls- och ekonomibranschen.

9.2

BRANSCH OCH YRKEN I FÖRÄNDRING

Antalet hotell- och restaurangföretag har ökat märkbart sedan år 1985. Dels finns det stora kedjor, dels små privata företag. Hotelltjänsternas efterfrågan har ökat p.g.a. mer turism. Efterfrågan på olika former av upplevelseutflykter ökar likaväl och inkvarteringen förväntas ytterligare öka i.o.m. de stora årsklassernas pensionering, medan restaurangtjänster används mer av unga och medelålders. Branschen är emellertid oerhört beroende av konjunkturer och efterfrågan. Trots den ekonomiska lågkonjunkturen under 1990-talet har branschens marknadsandel ökat, p.g.a. höjd levnadsstandard och ökad konsumtion. Den ekonomiska depressionen ledde ändå till att man började kombinera flera arbetsuppgifter till större helheter, tillfälliga arbetsförhållanden och deltidsanställda blev vanligare och t.ex. städtjänster började alltmer köpas av stora företag. (Visanti 1999). Enligt intervjuer gjorda med svenskspråkiga arbetsplatser inom branschen har tidsbristen och stressen i arbetet ökat. Konkurrensen om kunderna är hård och en större satsning på försäljning och marknadsföring krävs än tidigare. Självservering och förlängda öppethållningstider har också förändrat arbetet. Kockar, barmästare, restaurangchefer och servitriser finns kvar, medan antalet hovmästare, diskare, dietkockar, köksansvariga, portier, kallskänkor, bastuvårdare, vinservitörer, husmödrar, lagervårdare och vaktmästare minskar. Intervjuerna med de

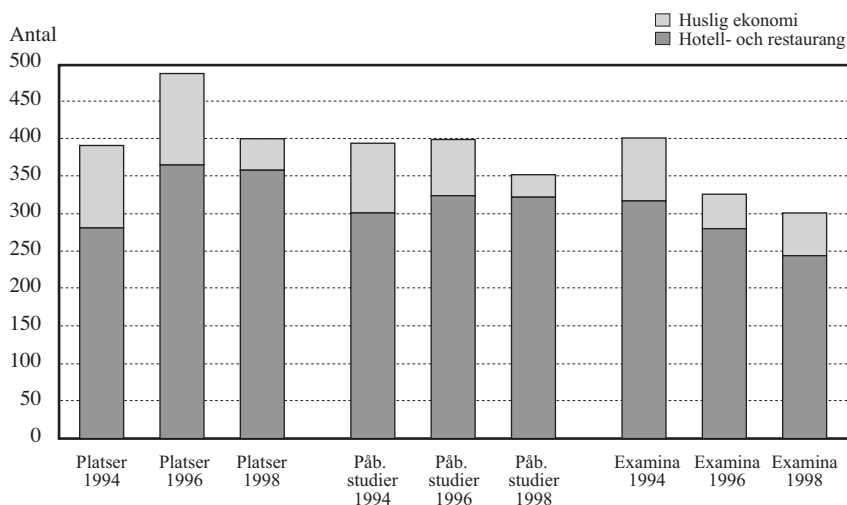
svenskspråkiga arbetsgivarna i samband med den externa auditeringen visade att storköken har ett stort behov av personal och att restaurangerna behöver servitörer. Nya yrkesbenämningar tillkommer också, t.ex. försäljningschefer och pizzakockar (Visanti 1999).

Personer som behärskar många uppgifter och yrken, som har en förmåga att ta helhetsansvar och arbeta självständigt behövs. De intervjuade svenskspråkiga arbetsgivarna stödde uppsjälkningen på storhushåll och restaurang i utbildningen, men betonade ändå att de studerande måste lära sig det mesta som sker i ett kök. Inom städning behövs också mer arbetskraft, förklarade arbetsgivarna, och speciellt kombinationer av vård, städning och matlagning behövs vid t.ex. mindre ålderdomshem eller inom hemvården. Viktig kompetens numera är också flexibilitet, kundbetjäning och människokännedom. Branschen blir hela tiden alltmer mångkulturell – språkkunskap, kunskap om olika kulturers matvanor och vidsynthet har blivit viktigt. Nya mattrender, dieter, allergier, EU-direktiv, miljövänlighet, ADB och kvalitetsarbete är nya inslag i arbetsbilden. Läroanstalterna förefaller att sporadiskt följa med utvecklingen i arbetslivet. Några läroanstalter har t.ex. utökat utbudet inom restaurangservice, eftersom man upplever att andelen sådana företag ökat. Man säger emellertid att man inte har någon uppfattning om vad behovet egentligen innebär i siffror räknat. Små läroanstalter på små orter känner bättre till behoven i egen region: *“Jag känner alla arbetsgivare i regionen”*. För att besvara de förändrade behov man upplevt planerade de svenskspråkiga läroanstalterna då utvärderingen gjordes bl.a. större inriktning på restaurang och mindre på storhushåll, mer företagartutbildning och språkundervisning. Det finns dock faktorer som delvis hindrar anpassningen efter behoven, enligt läroanstalterna: utrustningen sätter sina gränser, den image huslig ekonomi har lockar inte studerande, tidsbrist och brist på praktikställen. I norra svenska Österbotten visade intervjuerna dessutom att många av de studerande inom huslig ekonomi var inriktade på att lära sig sköta hemmet, inte att få ett yrke. Det här står i bjärt kontrast till de behov som arbetsgivarna i samma region uttryckte under intervjuerna.

9.3 DE STUDERANDE – HUR DE ANTAS OCH HUR DE PLACERAR SIG

Unga studerande med betyg på medelnivå

De studerande som antas till turism-, kosthålls- och ekonomibranschen har något lägre medelvitsord på grundskolans avgångsbetyg än yrkesstuderande i genomsnitt – skillnaden är emellertid inte stor. Inom hotell- och restaurangbranschen finns däremot fler med höga medeltal och inom huslig ekonomi fler studerande med låga medeltal på grundskolans avgångsbetyg. De flesta studerande är duktiga, men en del saknar gnistan, sades det i lärarintervjuerna. Med stigande ålder blir det mindre problem, men grupperna är mycket heterogena, de sociala problemen och läs- och skrivsvårigheterna har ökat



FIGUR 42. Antal nybörjarplatser, påbörjade studier och utexaminerade 1994, 1996 och 1998, enligt studieområde.

och en del studerande är mycket omotiverade. Av dem som antogs till hotell- och restaurangbranschen kom 67 procent direkt från grundskolan, medan bara 19 procent av dem som antogs till huslig ekonomi kom direkt från grundskolan. Före detta hotell- och restaurangskolor påpekade att deras elevunderlag förändrats märkbart när de börjat ta studerande direkt från grundskolan. Studerandeenkäten visar att 8 procent av de studerande hade gymnasiestudier bakom sig (10 procent av de finska), 4 procent hade yrkesstudier bakom sig (17 procent av de finska) och en tredjedel hade arbets erfarenhet från förut, oftast inom branschen. Nästan 95 procent av dem som utexaminerades åren 1993–1997 var under 25 år och resten mellan 25 och 34 år. Också inom den grundläggande vuxenutbildningen var nästan 90 procent, men i landet som helhet bara 40 procent, under 25 år.

Bland de svenskspråkiga sökandena och antagna fanns det fler män än i landet som helhet. Inom hotell- och restaurangbranschen var 45 procent män (i hela landet 31 procent) och inom huslig ekonomi 22 procent (i hela landet 10 procent). Största delen av kvinnorna hade medeltal mellan 7 och 8,5 på avgångsbetyget, medan största delen av männen hade medeltal mellan 6 och 7,5. Vid en läroanstalt sade lärare att linjen karaktäriseras av *“duktiga flickor och svaga pojkar”*.

Antagningsprocenten ökat

I takt med att antalet sökande minskat under andra hälften av 90-talet har antagningsprocenten ökat. Av alla de 241 svenskspråkiga som sökte till hotell- och restaurangbranschen år 1999 antogs 83 procent, av de 34 som sökte till huslig ekonomi antogs 94 procent. För 66 procent av de här

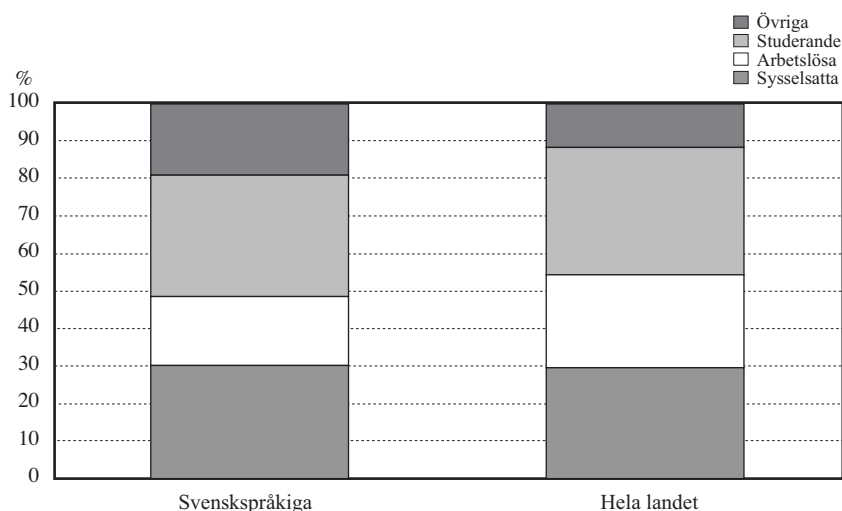
sökandena infriades därigenom deras förstahandsönskemål. Av de studerande som besvarade enkäten i maj 1999 hade 15 procent egentligen i första hand sökt till en annan utbildning. Svenskspråkiga antogs lättare till utbildningen än finskspråkiga.

Avbrotten färre än på finskt håll

De senaste officiella uppgifterna om avbrott i studierna härstammar från år 1995. Då avbröt sex procent av dem som studerade inom hotell- och restaurangbranschen och fyra procent av dem som studerade huslig ekonomi. I landet som helhet var avbrott vanligare – nästan tio procent avbröt samma år studier inom turism-, kosthålls- och ekonomibranschen. Av läroavtals-studerandena inom branschen var avbrotten färre år 1998 – närmare tre procent bland de svenskspråkiga och drygt sex procent i landet som helhet. Enligt den allmänna enkäten avbröt 3,7 procent av de studerande sina studier inom hotell- och restaurangbranschen på ungdomsstadiet år 1998–1999. Avbrotten varierade mycket år från år inom huslig ekonomi: från 2,6 till 7,9 procent under åren 1997–1999. Avbrottsprocenten varierade dock från 0 till 30 procent enligt läroanstalt.

Placeringen efter examen

Arbetslösheten inom branschen har minskat (figur 43), enligt Arbetsministeriets uppgifter. Av dem som utexaminerats inom turism-, kosthålls- och ekonomibranschen under åren 1993–1997 var 30 procent sysselsatta, 18 procent arbetslösa, 32 procent studerande och 19 procent gjorde något övrigt år 1997 (Statistikcentralens placeringsuppgifter. Märk väl att denna

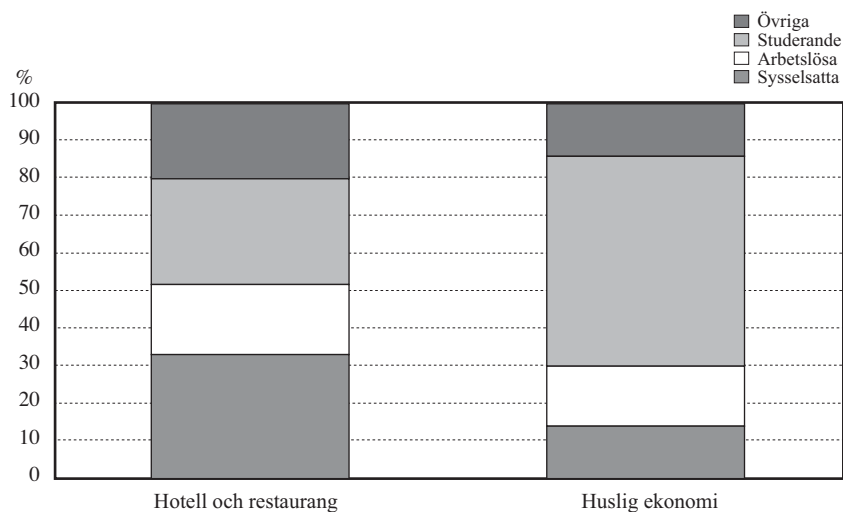


FIGUR 43. Placeringen år 1997 bland dem som utexaminerades inom turism-, kosthålls och ekonomibranschen åren 1993–1997, enligt språk (Statistikcentralen).

arbetslöshetsprocent på 18 procent inte motsvarar den normala arbetslöshetsprocenten som räknas i förhållande till arbetskraften. Andelen arbetslösa av arbetskraften är ca hälften mindre än andelen arbetslösa av antalet utexaminerade).

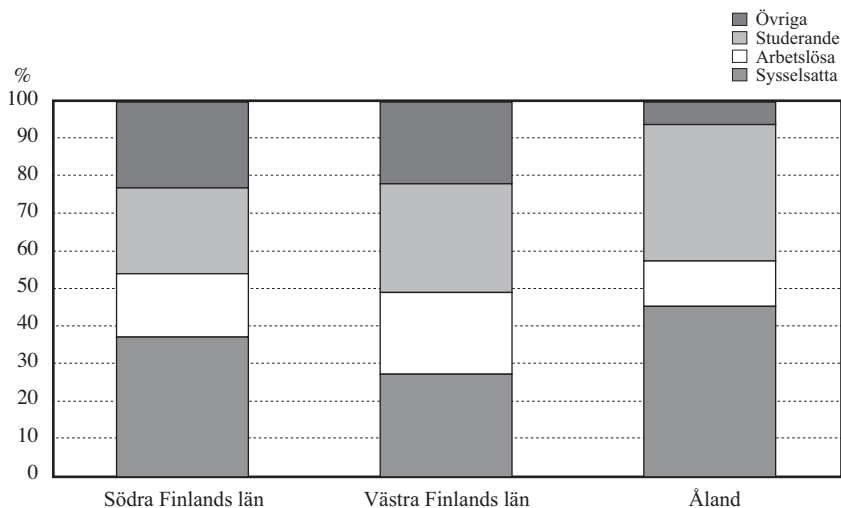
De som utexaminerades från turism-, kosthålls- och ekonomibranschen placerade sig ungefär som yrkesutbildade i genomsnitt. Arbetslöshetsgraden inom turism-, kosthålls- och ekonomibranschen var emellertid något högre och sysselsättningsgraden något lägre än för yrkesutbildade i genomsnitt. De svenskspråkiga inom branschen var lika väl sysselsatta som i hela landet, men arbetslöshetsprocenten var lägre. (Statistikcentralen.)

Skillnaden mellan de två studieområdena var stor. Inom hotell- och restaurangbranschen var sysselsättningen bättre än inom huslig ekonomi. Närmare trettio procent av dem som utexaminerades från huslig ekonomi fortsatte studera. Också i landet som helhet var fortsatta studier vanliga, men inte i samma grad som bland svenskspråkiga. När det gäller hotell- och restaurangbranschen sysselsattes de svenskspråkiga något bättre och framförallt var deras arbetslöshetsprocent lägre än i landet som helhet.



FIGUR 44. Placeringen år 1997 bland dem som utexaminerades inom turism-, kosthålls och ekonomibranschen åren 1993–1997, enligt studieområde (Statistikcentralen).

Skillnaderna enligt län var stora. I Västra Finlands län var det svårare att placera sig efter avlagd examen än i Södra Finlands län (figur 45). Det här stöds av de intervjuer som gjordes med representanter för arbetsgivare.



FIGUR 45. Placeringen år 1997 bland dem som utexaminerades inom turism-, kosthålls och ekonomibranschen åren 1993–1997, enligt län (Statistikcentralen).

De finskspråkiga studerandena var betydligt mer säkra över sitt studieval än de svenskspråkiga. Av de studerande som besvarade enkäten tänkte drygt hälften (men nästan 70 procent av de finskspråkiga) stanna inom branschen. Var fjärde ville byta bransch (bara 17 procent av de finskspråkiga): *“jag vill inte göra slavarbete, diska 8 h i sträck, nej, tack”* och *“det är mer min hobby”*. Var fjärde var osäker över sina framtidsplaner. Ett fåtal sade att det beror på sysselsättningsläget. Av de svenskspråkiga studerandena, som besvarade enkäten, ville 28 procent fortsätta studera. Ingen svenskspråkig, men sex procent av de finskspråkiga trodde att de skulle bli arbetslösa efter studierna. Nästan 40 procent, men bara drygt 30 procent av de finskspråkiga studerandena, tyckte att läroanstalten främjat deras sysselsättning. De svenskspråkiga studerande som deltagit i slutprovet våren 2000 var mycket mer positiva till yrket eller fortsatta studier inom branschen än de studerande som besvarat enkäten våren innan – det är fråga om två efterföljande årskurser, och den stora skillnaden visar hur stora variationerna år från år kan vara inom den svenskspråkiga utbildningen. 80 procent av dem som deltog i slutprovet ville söka sig till arbete inom egen bransch, resten var mer negativt inställda till branschen och 49 procent visade intresse för fortsatta studier inom branschen – det är en mycket hög andel.

Läroplanen

De nya läroplansgrunderna trädde i kraft hösten 2000. Eftersom materialet i den här utvärderingen samlades in redan 1999 och våren 2000 gäller resultaten de då gällande läroplansgrunderna. Det fanns dock ett fåtal negativa kommentarer i lärarenkäterna om den kommande läroplansreformen: *“En läroplan har inte tillämpats tillräckligt länge för att kunna utvärderas. Bättre arbetsro!”*. Det fanns också studerande som tyckte att det är besvärligt när läroplanen byts ofta. Enligt lärarnas och ledningens svar i enkäterna styrde de då gällande **riksomfattande läroplansgrunderna** undervisningen rätt bra. Bara fyra procent av lärarna hade en annan åsikt. De flesta lärare tyckte att läroplansgrunderna ger riksomfattande enhetlighet, ramar, riktlinjer, en god grund för utveckling och utrymme för läroanstaltens beslut. Fler än 80 procent av lärarna tyckte att läroplansgrunderna rätt väl motsvarar behoven i arbetslivet och flertalet, speciellt lärare inom hotell- och restaurangbranschen, att de även motsvarar kraven på fortsatt studiekompetens t.o.m. i mycket hög grad. Det fanns spridda åsikter om att läroplansgrundernas målsättning är för högt ställd med tanke på vad de studerande kan uppnå.

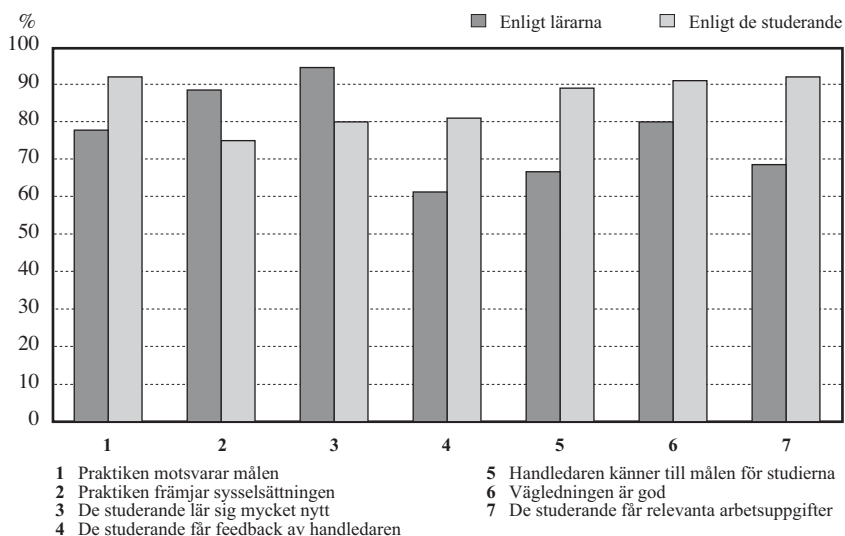
Läroanstalternas läroplaner hade, enligt enkäterna, utarbetats av en lärargrupp eller i samarbete mellan lärare och arbetsliv. Enligt var tredje lärare deltog emellertid arbetslivsrepresentanter inte alls och enligt hälften deltog de i väldigt låg grad i läroplansarbetet. Bland de finskspråkiga läroanstalterna fanns det exempel på att också studerande bidragit i läroplansarbetet. Bara 25 procent av de studerande som besvarat enkäten, men 39 procent av de finskspråkiga, kände till läroplanen väl eller mycket väl: *“Vet ej riktigt vad som menas med denna läroplan”*. Utbildningsanordnaren fastställer formellt läroplanen, men det fanns inga exempel på att de skulle ha påverkat innehållet och det fanns utbildningsanordnare som inte behandlat läroplanen alls. Ungefär 90 procent av de lärare som besvarade enkäten tyckte att den skriftliga läroplanen fungerar i praktiken, var fjärde lärare tyckte att läroplanen inte behöver förbättras, men resten ville göra den mer flexibel, mer anpassad efter arbetslivets behov eller mer helhetsbetonad. De studerande önskade bl.a. mer teman och aktualiteter, mer praktik, mer information om fortsatta studier och praktik. De studerande önskade sig bl.a. mindre teori, fritt valbara studier, mindre matematik, mikrobiologi och svenska.

Inläring i arbete

Inläringen i arbete, som trädde i kraft hösten 2000, håller på att systematisera kontakten med arbetsplatserna. I enkäterna framgick det att man på en del orter i samarbete med handelskammare och företagareföreningar slutit avtal med arbetsplatser och informerat dem om inläringen i arbete redan

våren 1999. Alla läroanstalter hade ännu inte ordnat utbildning för arbetsgivarna, men det fanns i samtligas planer. I praktiken var emellertid samarbetet mellan lärare och arbetsplats ännu inte särskilt systematiskt vid den tidpunkten. Intervjuade arbetsgivare efterlyste tydligare scheman med tidtabeller och ansvarsfördelning och infoblad om läroplanen. Lärarna hade, enligt enkäten våren 1999, en mycket positiv bild av den **praktik** de erfarit. Av lärarna höll 95 procent helt eller delvis med påståendet att de studerande lär sig mycket av arbetspraktiken, 70 procent tyckte att de studerande får relevanta arbetsuppgifter och 80 procent att handledningen vid arbetsplatsen är god (figur 46). Det här kan jämföras med att bara 50 procent av lärarna inom maskin- och metallbranschen och elbranschen i en utvärdering år 1997 tyckte att de studerande lär sig nytt av arbetspraktiken (Räisänen, A. et al. 1999).

De studerande var mest positiva till påståendena om att praktiken främjar deras sysselsättning, att den motsvarar målen för utbildningen och att de lär sig mycket nytt – ca 90 procent av de studerande höll med de här påståendena (figur 46). De svenskspråkiga studerandena hade positivare uppfattningar om praktiken än de finskspråkiga. Arbetsgivarna betonade betydelsen av att praktikanterna matchas rätt med arbetsplatserna. Det fanns också studerande som hade dåliga erfarenheter, som inte fått kvalificerade eller tillräckligt varierande uppgifter. Arbetsplatserna hade både negativa och positiva erfarenheter av praktikanter. En del praktikanter är dåligt informerade när de kommer, andra kan t.o.m. lära arbetsplatsen en hel del, framgick det av intervjuerna. Nyttan med praktikanter är ändå större än besväret, ansåg de intervjuade arbetsgivarna, som skötte största delen av sin rekrytering via praktikanter.



FIGUR 46.

Lärare och studerande som helt eller delvis håller med om påståendena om arbetspraktiken.

Intervjuerna visade att det fanns läroanstalter som ordnat praktik för sina studerande i allt från Hangö till Lappland eller på Sverigebåtar och i Stockholm, men det fanns också läroanstalter där största delen av praktiken genomförts vid övningsrestaurangen. Lärarna tyckte ofta att många studerande är osäkra, unga eller inte kan finska och att de därför kan få mer stöd vid övningsrestaurangen. De studerande var däremot positivare inställda till den handledning de fick vid andra arbetsplatser. De studerande var överhuvudtaget positivare till arbetsplatshandledningen än sina lärare; ca 80 procent av de studerande, men bara 60–65 procent av lärarna, tyckte att arbetsplatshandledarna känner till målen med praktiken och ger de studerande feedback om deras prestationer. Lärare och arbetsplatshandledare var i regel i kontakt med varandra före och efter en praktikperiod. Eftersom arbetsplatserna kunde finnas långt från läroanstalten, sköttes emellertid kontakten, enligt arbetsgivarna oftast, genom brev och telefon. ”Skolan borde visa större intresse för praktiken” och ”Lärarna skulle gärna få komma till arbetsplatsen och se hur arbetet går till”, var typiska åsikter bland både arbetsgivare och studerande.

De svenskspråkiga läroanstalterna hade, enligt enkäten, gett handledarna mer utbildning än de finska. Det fanns ändå bland de intervjuade arbetsgivarna sådana som inte kände till läroplanen eller den nya inläringen i arbete, men också personer som deltagit i utbildning och som var väl informerade och motiverade. Alla arbetsgivare vi talade med efterlyste utbildning och de erfarenheter som fanns av utbildning och information var mycket positiva. I ljuset av den här utvärderingen kan man säga att lärarna, enligt enkäten, ville utveckla inläringen i arbete på ett relevant sätt: genom att ge de studerande mer ansvarsfulla uppgifter, genom att ge lärarnas handledning på arbetsplatsen mer resurser och genom att ordna bättre handledningsutbildning för arbetsplatserna.

Valfriheten

De flesta läroanstalter nämnde att de håller på att utveckla det valfria kursutbudet tillsammans med andra läroanstalter, medan andra gjort det redan länge. Enligt den allmänna enkäten valde de studerande år 1998–1999 i genomsnitt 8 studieveckor valfritt per man inom egen läroanstalt (variationen var 1–13 studieveckor), 4 studieveckor från ett annat studieområde (variation 0–20) och bara 1 studievecka från en annan läroanstalt (variationen 0–4). Valfriheten begränsas, enligt lärarna, av att det är svårt att få ihop tillräckligt stora grupper, av ekonomin och de långa avstånden mellan läroanstalterna. I många fall var det ändå läroanstaltens arrangemang som begränsade de möjligheter valfriheten kunde ge. Ofta lät man majoritetsbeslut avgöra valen inom klasserna, istället för att erbjuda en större gemensam kursbricka för hela eller flera läroanstalter. Några studiehandledare som nämnde att få studerande har en hobby eller ett specialintresse och att de därför inte vet hur de ska välja. Arbetsgivarna betonade vikten av att de

studerande får god information om kurserna. Det fanns studerande som tyckte att kursutbudet är dåligt eller att de får för lite information, medan andra studerande tyckte att det är bra att de får ta eget ansvar för sina val. Vid en läroanstalt som sedan många år tillbaka hade ett omfattande och välutvecklat system av samarbete med andra läroanstalter kring valfriheten var de studerande som intervjuades märkbart nöjda över de kurser de fått välja.

Studiehandledningen

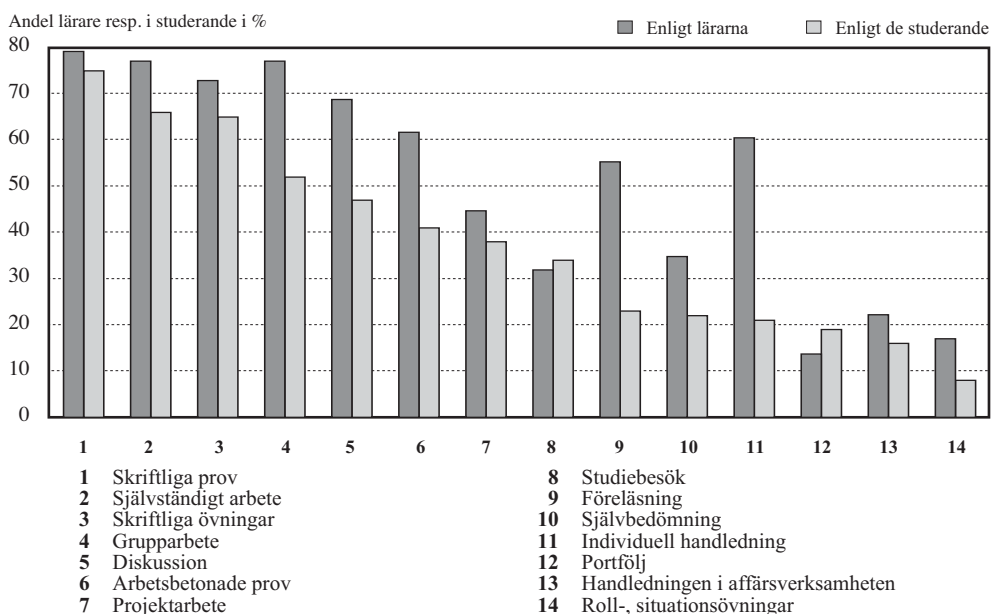
Utvärderingen visar att en studiehandledares arbetsbild är heterogen. Det är fråga om att marknadsföra läroanstalten, informera om kurser, val, fortsatta studier, arbete och internationella utbytesprogram. Dessutom är det i hög grad fråga om att handleda studerande som har sociala och mentala problem eller drogproblem. Som stöd har studiehandledaren elevvårdsteamet om ett sådant finns. Studiehandledarna ger mest individuell handledning och följer med de studerandes prestationer. Av de studerande var 50 procent nöjda med studiehandledningen i allmänhet och 68 procent med den individuella vägledning de fått. Av de studerande tyckte 60 procent att de fått tillräckligt mycket information om val av inriktning i början av studierna och 64 procent att de fått tillräckligt mycket information om fortsatta studier. Alla studerande hade emellertid inte träffat sin studiehandledare – det här är nackdelen med att handledningen numera är individuell och förutsätter den studerandes initiativ. De här studerandena var mycket missnöjda. Studiehandledningen var i utveckling vid flera läroanstalter. En del satsade mer än tidigare på den personliga handledningen, andra planerade att ge en större del av ansvaret till lärare, t.ex. när det gäller att medverka i mässor och liknande, medan en läroanstalt precis satsat på en separat studiehandledare – tidigare hade klassföreståndarna skött uppgifterna.

Undervisningen

Enligt den allmänna enkäten varierar antalet närundervisningstimmar per studievecka mycket enligt läroanstalt år 1998–1999 – från 22 till 32 timmar (medeltalet är 30) inom yrkesämnena och från 5 till 35 timmar (medeltalet är 25) i de för alla gemensamma ämnena. Trots minskningen av närundervisningen har närundervisningstimmarnas antal förändrats mindre vid de svenskspråkiga läroanstalterna än de finskspråkiga. De finskspråkiga studerandena ansåg också i enkäterna att de hade mer självständigt arbete och individuell handledning än vad de svenskspråkiga tyckte. Nackdelar med litet närundervisning är, enligt lärarna, att det t.ex. blir svårt att hinna med studiebesök och att alla studerande inte kan ta ansvar för självstudier. Det fanns emellertid också studerande som sade att det är bättre med självstudier än *“att sitta i klass och skriva av från tavlan”*. Av lärarna ansåg 62 procent, i enkäten, att de inte har tillräckligt med tid för undervisningen. Självstudier innebär, enligt dem, mer planering av uppgifter, personlig handledning och genomgång av de studerandes rapporter.

Undervisningsmetoderna var mer mångsidiga vid de finskspråkiga läroanstalterna, men undervisnings- och inlärningsprocesserna var mer öppna vid de svenskspråkiga läroanstalterna. De svenskspråkiga studerandena tyckte t.ex. i högre grad än de finskspråkiga att deras åsikter och nivå beaktas i undervisningen och att undervisningsarrangemangen är flexibla. Av de svenskspråkiga lärarna planerade 85 procent undervisningen helt eller delvis tillsammans med andra lärare, av de finskspråkiga bara 62 procent. Enligt lärarenkäten använder de svenska lärarna föreläsning, självständigt arbete och skriftliga prov och övningar i betydligt högre grad än de finskspråkiga, som istället i högre grad använder sig av t.ex. diskussion, självbedömning, grupparbete och individuell handledning. Lärarna hade, liksom i tidigare utvärderingar inom andra studieområden, positivare uppfattningar om undervisningsarrangemangen än de studerande. Närmare 80 procent av lärarna, men bara 57 procent av de studerande, tyckte att de studerandes åsikter beaktas vid val av undervisningsmetoder och nästan 40 procent av lärarna, men mindre än 30 procent av de studerande tyckte att biblioteket används i studierna.

Enligt de studerande används nästan alla metoder i mindre grad än vad lärarna tycker (figur 47). Bara drygt 20 procent av de studerande, men 55–60 procent av lärarna anser t.ex. att föreläsning och individuell handledning används mycket eller väldigt mycket. De svenskspråkiga studerandena tyckte däremot att de har mer studiebesök och projektarbete än de finskspråkiga studerandena tyckte. De studerande ansåg, enligt enkäterna, att de lär sig bäst genom praktiskt arbete, praktik och självständigt arbete: *“Man lär sig bäst när det är på riktigt och man lär sig hantera stress”*. Några studerande



FIGUR 47. Metoder som mycket eller väldigt mycket används i undervisningen.

hade besvarat frågan i enkäten om hur de hade kunnat uppnå bättre inlärningsresultat än de gjort. En del hänvisade till läs- och skrivsvårigheter eller hälsan, andra till sin egen prestation: jag borde ha läst mer. Enligt en del studerande var studierna fel upplagda: lärarna borde ha förklarat bättre och gett mer feedback, ämnen borde inte undervisas i långa studiehelheter, det borde finnas mer självstudier och en del hänvisade till dålig klassanda och trivsel.

Ca 65 procent av lärarna och 56 procent av de studerande tyckte att de studerandes nivå beaktas genom att undervisningen differentieras. De mindre enheterna hade, enligt egen utsago, bättre förutsättningar att anpassa undervisningen enligt olika studerandes behov. En större läroanstalt nämnde t.ex. att individualisering är någonting man tar till när det verkligen behövs.

Studerande med speciella behov

Utvärderingen visade att de flesta läroanstalter höll på att bygga upp nya verksamhetsformer som svarar mot skiftande behov hos de studerande. Drivkrafterna bakom dessa satsningar var olika. Vid en läroanstalt nämndes rent pedagogiska skäl – det är bra för de studerande. En annan läroanstalt hade medvetet satsat på specialundervisning och elevvård för att inte förlora studerande och statsandelar och ansåg att det t.o.m. lönar sig ekonomiskt. En tredje påpekade att de studerande har mer problem som måste hanteras på något sätt.

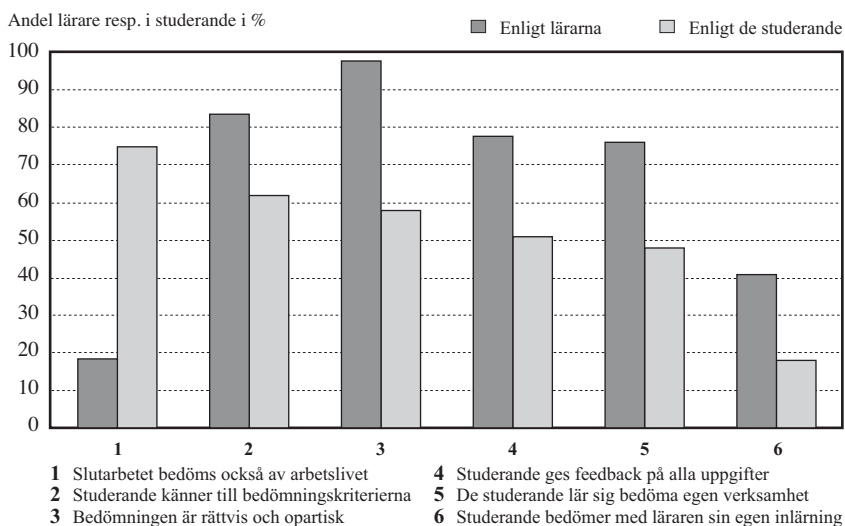
Inom den svenskspråkiga specialundervisningen har utbildningen inom huslig ekonomi av hävd utgjort en anmärkningsvärt stor andel. Totalt fanns det, enligt den allmänna enkäten, 54 **specialstuderande** inom utbildningsområdet åren 1996–1999, de flesta inom huslig ekonomi. Ungefär 70 procent av de här studerandena avlägger examen. Specialundervisningen gavs i regel i mindre grupper, målen anpassades enligt individen och personlig handledning gavs speciellt i språk och matematik. Några nämnde att de har tillgång till assistenter och specialkonsultation från specialläroanstalter eller andra externa sakkunniga. Alla läroanstalter hade inte tillgång till fullständig elevvård, även om de flesta nämnde att de har tillgång till hälsovårdare och studiehandledare. Några läroanstalter saknade speciallärare och kurator. Medvetenheten om att systematiskt elevvårdsarbete behövs fanns vid de flesta läroanstalter, och många hade under de allra senaste åren skapat team. Man var emellertid rådvill om hur undervisningen ska arrangeras för de studerande som har specialbehov - integration, delvis integration eller specialklass och ekonomin nämndes ständigt som ett bekymmer i det här sammanhanget. *“Vi är nog inte nöjda med vår elevvård, men det är en resursfråga”*, sade en av utbildningsanordnarna, samtidigt som det alltså fanns andra, som ansåg att elevvård och specialundervisning utgör ekonomiskt lönande satsningar på sikt. En av läroanstalterna hade under några år systematiskt i samarbete med andra institutioner i närsamhället byggt upp sin elevvård och specialundervisning från ingenting. Nu hade man special-

lärare, kurator, heltidsstudiehandledare och hälsovårdare. Specialläraren gav vid behov separat specialundervisning eller skraddarsydde lösningar för annars integrerade studerande vid den här läroanstalten.

Det fanns andra omfattande specialbehov än inlärningsvårigheter. De vanligaste orsakerna till studieavbrott var t.ex. enligt lärare och studerande skoltrötthet, ointresse, frånvaro, graviditet, tillfälligt arbete, val av fel utbildning och svaga prestationer. När någon studerande ville avbryta sina studier förde kurator, studiehandledare eller rektor diskussioner med den studerande och ibland också med föräldrar. Bara en läroanstalt lät studerande avbryta sina studier utan åtgärder. I alla fall fyra läroanstalter hade utvecklat nya studieformer för omotiverade studerande, delvis i syfte att minska avbrotten. Studerande kunde t.ex. studera enligt egna stigar – studierna var uppbyggda i helheter som helt och delvis kunde bytas ut vid behov – eller osäkra studerande kunde i en separat grupp bekanta sig med olika studieområden innan de väljer studier slutgiltigt. En läroanstalt hade byggt upp en verkstadsundervisning – en lärare handledde de studerande intensivt under ett års tid och de fick pröva på många olika studieområden. I det här fallet var det fråga om krävande studerande, som lärarna inte skulle klara av utan hjälp av den hela tiden assisterande läraren.

Elevbedömningen

Nästan alla lärare tyckte att bedömningen är rättvis, 85 procent att den är motiverande och att de studerande känner till bedömningskriterierna. Närmare 80 procent tyckte att de studerande lär sig bedöma sina egna prestationer och att de får feedback på allt det de gör.

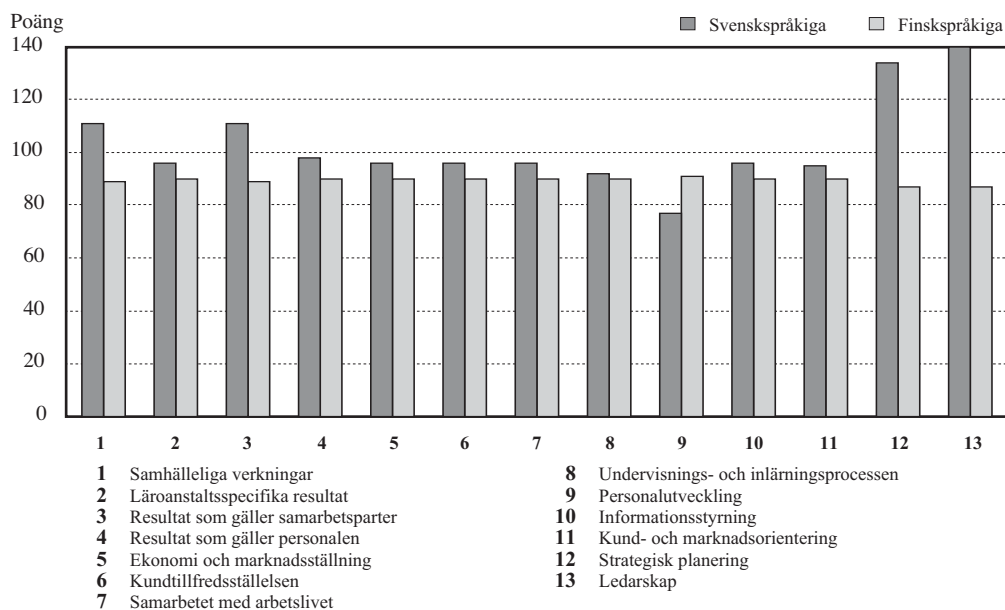


FIGUR 48. Andel lärare resp. studerande med helt eller delvis samma uppfattning om påståenden om bedömningen.

De studerande hade mycket mer negativa uppfattningar om allt som gällde bedömningen än lärarna (figur 48), med ett undantag: arbetslivets deltagande i bedömningen. Mer än 70 procent av de studerande, men bara 20 procent av lärarna, ansåg att arbetslivsrepresentanter deltar i utvärderingen av de studerandes slutarbeten. Mindre än 20 procent av de studerande, men 40 procent av lärarna, ansåg däremot att de studerande deltar i utvärderingen av sina egna prestationer tillsammans med läraren. Vid en läroanstalt, där lärarna tillsammans diskuterade bedömningen och hade kriterier som de studerande informerades om, var de studerande nöjda över bedömningen. Lärarna ville, enligt enkäten, utveckla bedömningen genom att tydligare definiera bedömningskriterierna och utgå från de studerandes grundförutsättningar, genom att de studerande deltar i att ställa upp mål för sig själva och utvärdera sina egna prestationer, genom att lärare ger dem mer feedback och genom att engagera arbetslivet i högre grad.

9.5 LÄROANSTALTEN SOM ORGANISATION

I figur 49 ser vi att de svenskspråkiga läroanstalterna fått högre poäng i alla frågor som gäller läroanstalten i självvärderingen, utom den fråga som gäller personalutvecklingen. Ledningen vid läroanstalterna gav i regel högre poäng åt verksamheten i självvärderingen än representanterna för arbetsliv och studerande. Personalrepresentanterna var i förhållande till de andra mest missnöjda när det gällde personalutvecklingen.



FIGUR 49. Resultatet i läroanstalternas självvärdering enligt undervisningsspråk.

Variationerna är stora enligt läroanstalt och alla har sin egen profil. Tre mindre läroanstalter på mindre orter var till exempel enligt sin självvärdering svaga när det gällde informationsstyrning. Två av dem var bra på resultat som gällde medarbetare och samarbetsparter, den tredjes styrka var kundtillfredsställelsen. Två stora enheter i urban miljö var däremot bäst på undervisningen och inläringen. Den enas svaghet var av extern karaktär, nämligen samarbetet med arbetslivet och de samhälleliga verkningarna, medan den andras svaghet var både av intern och extern karaktär: personalutvecklingen och kundtillfredsställelsen. Man kan kanske med en viss försiktighet säga att de mindre enheterna på de mindre orter tenderar att vara starkare i att bygga upp bra relationer bland medarbetarna och med samarbetsparter och kunder, medan dessa områden utgör de större urbana enheternas svagheter. (När de här resultaten jämförs med de finskspråkiga läroanstaltarnas resultat i den här rapporten är det skäl att beakta att de stora svenskspråkiga läroanstalterna motsvarar medelstora finskspråkiga läroanstalter.)

Ledarskapet och det strategiska arbetet

Ledarskapet är som helhet mer effektivt vid de svenskspråkiga läroanstalterna än vid de finskspråkiga. De externa intervjuerna visade ändå att utbildningsanordnarna med ett undantag, inte var särskilt införstådda i läroanstaltens verksamhet. Man lät läroanstaltens ledning sköta det operationella och följde upp verksamheten på avstånd. Vid en av läroanstalterna var utbildningsanordnaren däremot engagerad och samarbetade målmedvetet med rektor, vars roll alltid är central. Flera av de enheter vi studerade har under de senaste åren varit med om rektorsbyten och samgångar, situationer som är känsliga och då vikten av att ledarskapet sköts på bästa sätt är stor. Vi såg lyckade exempel och mindre lyckade. Under 90-talet har de ekonomiska förutsättningarna varit hårda. Kraven på att komma ner till enhetspriset hade i vissa fall tagit ledningens energi och bidragit till dålig stämning vid läroanstalten. De större läroanstalterna med geografiskt stor spridning hade också mer krävande förutsättningar för ledarskapet än de mindre – rektor hinner inte besöka alla enheter tillräckligt ofta och behovet av delegering blir stort.

Att arbeta strategiskt innebär att ha en gemensamt definierad vision om sin uppgift i förhållande till verksamhetsmiljön och behoven nu och i framtiden och att målmedvetet verkställa visionen med hjälp av konkret målsättning i den årliga verksamhetsplanen.

De svenskspråkiga utbildningsanordnarna hade en tydligare uppfattning än de finskspråkiga om att läroanstaltens verksamhet har betydelse för det regionala näringslivet – hälften tyckte att den har en riktigt stor betydelse och resten att den i viss mån har en betydelse. Sju av åtta läroanstalter nämnde att arbetslivets eller regionens behov legat som grund när man valt utbildningsinriktningar. Tre av åtta nämnde att också de studerandes behov inverkat på det här beslutet – det är dubbelt fler än på finskt håll. I någon mån nämndes

att också andra faktorer påverkar, t.ex. lärarnas kunnande, att man vill sysselsätta de lärare man har eller läroanstaltens tradition. Traditionen hade dubbelt större betydelse vid de svenskspråkiga än vid de finskspråkiga läroanstalterna. De finskspråkiga nämnde dessutom faktorer som arbetslöshet och special-elevens behov.

Hälften av de svenskspråkiga utbildningsanordnarna, men 65 procent av de finskspråkiga, hade enligt enkäten en strategi för läroanstaltens kvalitetsarbete. Hälften hade ställt upp ekonomiska och andra kvantitativa mål och lite fler än hälften hade ställt upp kvalitativa mål för undervisningen. Man ville t.ex. sänka kostnaderna per studerande, utöka undervisningen i företagsamhet, öka genomströmningen av de studerande och förbättra de studerandes placering efter examen. Det här är goda exempel på mål som går att mäta och följa upp. Bara en utbildningsanordnare hade inte alls ställt upp mål för verksamheten. En av läroanstalterna hade en nedskrivna strategi, som utgick från regionens särbehov. Både utbildningsanordnaren och rektor har målmedvetet arbetat fram denna, samtidigt som man satsat på profilering och marknadsföring - projekt vid läroanstalten syntes regelbundet i lokaltidningen. Tillströmningen av studerande hade förbättrats och de externa auditerarna lade märke till att också studerande vid andra läroanstalter ofta nämnde denna läroanstalt som en god skola. De studerande vid läroanstalten var nöjda och sade t.o.m. att deras förväntningar överträffats. Också arbetsgivarna ställde sig mycket positiva till läroanstalten.

Bilden av utbildningen

Utbildningen inom **hotell- och restaurangbranschen** ansågs uppskattas mer än utbildningen inom huslig ekonomi. Av lärarna tyckte 92 procent att de uppskattar studieområdet och 91 procent att också arbetslivet gör det. Av de studerande tyckte 87 procent att de värderar studieområdet. En stor del, 80 procent, av lärarna upplevde enligt enkäten att hotell- och restaurangbranschens status förbättrats under de senaste fem åren: *”tävlingar inom branschen har höjt statusen”* och *”det är trendigt med matlagning”*.

De svenskspråkiga lärarna och studerandena uppskattade, enligt enkäterna, i högre grad utbildningen inom **huslig ekonomi** än de finskspråkiga. Av lärarna tyckte 88 procent att de värderar huslig ekonomi och 65 procent att arbetslivet uppskattar studieområdet. Av de studerande tyckte 63 procent, men bara 43 procent av de finskspråkiga studerandena, att de värderar huslig ekonomi. Hälften av lärarna tyckte att statusen för huslig ekonomi försämrats under de fem senaste åren och den andra hälften att den förbättrats. De förbättringar man sett trodde man att beror på det tredje läsåret och mer publicitet av medierna. Kombinationen huslig ekonomi och lantbruk kunde ur arbetslivssynvinkel vara en bra profilering, men den var impopulär bland de studerande och fick inget större stöd bland lärare. Det fanns studerande som vittnade om att deras läroanstalt har *”dåligt bondrykte, fastän den nog på riktigt är väldigt bra”*. Städning är omöjligt att marknadsföra för sexton-

åringar, konstaterade man vid två läroanstalter. Kombinationer av rengöring, matlagning, vård, hantverk, turism och festfixning var däremot populära både bland studerande och arbetsgivare.

Bilden av läroanstalten

Lärarna vid de f.d. hotell- och restaurangläroanstalterna upplevde att de sedan uppkomsten av yrkeshögskolan fortfarande hade kvar någonting av sin forna glans, men att den f.d. restaurangstatusen blivit oklarare. ”*Det är beklagligt att man numera är tvungen att ta in alla sökande och inte kan gallra*”, tyckte lärarna vid en f.d. restaurangläroanstalt. Statussänkningen noterades med besvikelse också av de studerande vi intervjuade, som samtliga valt läroanstalten för att den varit en hotell- och restaurangläroanstalt tidigare. Uppfattningen om var man får en god utbildning gick inte alltid hand i hand med typiska yttre tecken på status. Vi intervjuade både studerande och arbetsgivare som föredrog en f.d. yrkesskola och inte en f.d. hotell- och restaurangskola eller en liten enhet inom huslig ekonomi framom en större yrkesskola. De externa auditeringarna visade att de rykten som florerar om läroanstalter bland studerande verkar ha betydelse för elevtillströmningen. De studerande sade att de väljer läroanstalt för att den är nära, svenskspråkig eller för att den har gott rykte. De studerande som intervjuades hade också i allmänhet rätt tydliga och överensstämmande uppfattningar om vilka läroanstalter som är goda och vilka som inte är det. Det fanns också lärare som var medvetna om att deras läroanstalt har dåligt rykte, men som inte visste vad de skulle göra för att förändra det. Profileringar på t.ex. poppiga inriktningar lockar studerande bara på kort sikt, om inte de studerande är nöjda med den undervisning de får. Vid en läroanstalt trodde lärarna att elevtillströmningen kunde öka i.o.m. den nya köksutrustning de satsat på. De studerande bekräftade att sådana faktorer kan ha en viss betydelse när de väljer utbildning. Också de intervjuade arbetsgivarna hade bestämda uppfattningar om läroanstalterna: ”*Skolan är passiv och kunde ses mer i medierna*”, ”*Skolan följer med sin tid, är aktiv och ordnar jippon*” eller ”*Skolan är modern och deltar aktivt i mässor och liknande*”.

Arbetsklimatet

Arbetsklimatet eller atmosfären var som helhet positivare vid de svenskspråkiga läroanstalterna än de finskspråkiga. Lärarna hade emellertid positivare uppfattningar om arbetsklimatet än de studerande, enligt enkäterna. Nästan alla lärare tyckte i enkäten att lärare överlag är intresserade av sitt arbete och de studerandes inläring, ca 80 procent ansåg att rektor är intresserad av de studerandes inläring, att samarbetet är gott inom personalen, att medarbetare mår bra på sin arbetsplats och att det råder tolerans gentemot olika åsikter. Enligt 70 procent av lärarna ger de studerande vid behov feedback till lärarna. På de här frågorna hade alltså 70–100 procent av lärarna, men

bara 50–80 procent av de studerande, positiva svar. Av lärarna tyckte t.ex. 80 procent, men bara 30 procent av de studerande, att undervisningen alltid är motiverande. Fastän andelen avbrott alltid varit ungefär hälften lägre inom den svenskspråkiga utbildningen jämfört med den finskspråkiga, trivdes de svenskspråkiga i den här utvärderingen sämre i sina studier än de finskspråkiga – av de svenskspråkiga studerandena meddelade faktiskt 23 procent, men bara 10 procent av de finskspråkiga, att de ogärna studerar vid läroanstalten.

Negativ publicitet i pressen, hårda sparkrav och sammanslagningar med alla de förändringar de kräver har i speciellt två fall varit slitsamma. Det fanns studerande som inte fått information om och inte förstod syftet med en sammanslagning. Det rådde brist på förtroende mellan lärare och ledning, något som studerande och arbetsgivare tyckte att inverkar negativt på verksamheten. Lärare förklarade att lärarna inte känner varandra, att man aldrig varit inne på någon annans lektion, att vi-anda saknas och att ledningen är fjärran. Samma lärare såg också sådant som var positivt: att kvalitetsarbetet förbättrat ansvarsfördelningen, att lärarmötena på avdelningen är viktiga för sammanhållningen och att utbildningsledaren dricker kaffe med lärarna en gång i veckan. Vid några mindre enheter, också inom större läroanstalter, var ledning, lärare och studerande relativt överens om att atmosfären är lugn, harmonisk och god – man lyssnar till varandra, gamla studerande hälsar på och skolan hålls i gott skick. Det här innebär inte att mindre läroanstalter automatiskt skulle vara att föredra, utan att de större enheterna behöver aktivare insatser för att skapa vi-anda.

Informationshantering, utvärdering och prognostisering

Informationshanteringen är effektivare och uppföljningen av arbetsklimatet är vanligare vid de svenskspråkiga än de finskspråkiga läroanstalterna. Utvärderingsformer som användes enligt enkäten var att de studerande utvärderar kurser eller studiehelheter, att lärare och studerande utvärderar verksamheten varje termin eller en gång i året och att arbetsgivare utvärderar de studerande i samband med praktiken. Kartläggningar, enkäter och tävlingar nämndes som metoder, men man nämnde också informella diskussioner som sker vid personalmöten och runt kaffeborden. En läroanstalt skrev att utvärderingen är målrelaterad, en annan nämnde konkreta utvärderingsobjekt: studiemotivation och trivsel, undervisningens innehåll, skolans arbetsberedskap, framsteg i studierna och mobbning. De flesta tyckte att självvärderingen inverkat positivt på verksamheten, fastän den ännu är rätt ny. Man hade t.ex. börjat anlita mera utomstående föreläsare och förändrat läroplanen som en följd av resultaten. Utvärdering fanns i någon bemärkelse vid alla läroanstalter, men var inte systematisk eller heltäckande vid en enda. Bara var fjärde utbildningsanordnare, men hälften av de finska, hade en strategi för sin självvärdering. Bara en av nio läroanstalter följde t.ex. upp var de som avbryter sina studier placerar sig. Läroanstalterna följde

inte heller systematiskt upp de studerandes placering efter examen. Också uppföljningen av arbetslivets behov är relativt sporadisk vid läroanstalterna, liksom prognosteringen av de framtida behoven. Utbildningsanordnarna hade inte systematiskt utnyttjat forskning, utvärdering, prognoser eller statistik i beslutsfattandet, fastän diskussioner nog förts mellan läroanstalter och arbetsliv. Var femte finskspråkig läroanstalt drog däremot nytta av prognostisering som gjorts. Feedback från arbetslivet får läroanstalterna genom främst arbetspraktikens utvärdering, personliga kontakter och delegationsarbetet.

Personalutveckling

Enligt den allmänna enkäten saknade åtta av tio läroanstalter en skriftlig plan för personalutvecklingen. Det är en mycket större andel än på finskt håll. Ändå framgår det av enkäterna att de svenskspråkiga lärarna deltagit i mer fortbildning än de finskspråkiga; 77 procent av de svenskspråkiga, men bara 61 procent av de finska, hade deltagit i fortbildning minst två gånger i året. *"Nu får man delta i mer fortbildning än under lågkonjunkturen"*, var en typisk lärarkommentar. Vid den tidpunkt då enkäten fylldes i bedrev 27 procent av lärarna högskolestudier, pedagogiska lärarstudier eller deltog i övrig fortbildning. En av yrkeslärarna nämnde under intervjun att han stannat kvar vid läroanstalten uttryckligen för att han getts möjligheter att utveckla sig. Ingen lärare hade däremot deltagit i arbetspraktik, fastän både ledning, arbetsliv, studerande och lärare betonade hur viktigt det skulle vara. Ledningen bedyrade att möjligheter finns, men det visste inte lärarna vi träffade. En läroanstalt hade gått in för samordnad fortbildning för hela personalen, annars förutsatte deltagande i fortbildning att lärarna själva tog initiativet. *"I praktiken är det ofta omöjligt att delta i fortbildning"*, sade en lärare, *"det är svårt att lämna de studerande"*. Flerformsmetoder inom lärarfortbildningen uppskattades av lärare, som hade svårt att lämna sina studerande. Mer än 60 procent, men bara 37 procent av de finskspråkiga, meddelade att de ger sina studerande självständiga uppgifter att sköta medan de själva fortbildade sig. Av de svenskspråkiga sade 35 procent att en kollega sköter undervisningen och bara 4 procent, men 20 procent av de finska, att en vikarie anställs under tiden. Av de svenskspråkiga meddelade 65 procent, och 57 procent av de finska, att de deltar i fortbildning på egen tid.

Samarbetet med andra läroanstalter och med arbetslivet

Samarbetet inom egen läroanstalt och med **andra läroanstalter** var bristfälligt. Samarbetet med andra läroanstalter gick ut på bl.a. att samordna utbildningsutbudet och utbudet på valfria kurser och att planera gemensam biblioteks- och informationstjänst. Många läroanstalter samarbetade emellertid inte alls med någon annan läroanstalt. **Arbetslivet** deltog i högre grad i de finskspråkiga läroanstalternas verksamhet än i de svenskspråkigas, men de svenskspråkiga läroanstalterna hade ändå mer samarbete med arbets-

livet än de finskspråkiga. Av de studerande som besvarade enkäten hade 55 procent, men bara 36 procent av de finska, deltagit i arbetslivsprojekt.

En del läroanstalter hade inte alls lyckats engagera företagen i regionen, medan andra lyckats mycket väl. Enligt utbildningsanordnarna hade 60 procent av läroanstalterna en strategi för samarbetet med arbetslivet. Enligt den allmänna enkäten saknade fyra läroanstalter av nio arbetslivsdelegationer, tre hade en inaktiv och bara två hade en aktiv, fungerande delegation. Enligt den allmänna enkäten deltog sakkunniga från arbetslivet i ganska hög grad i handledningen av de studerande, men inte i läroplansarbetet, undervisningen, projekt, i lärarfortbildningen eller i prognostiseringen av framtida behov – men det fanns också enstaka sådana exempel. I den externa utvärderingen betonades vikten av enskilda lärares kontakter till arbetslivet – engagerade lärare ger goda kontakter, i annat fall saknades kontakterna – men det fanns också exempel på arbetsgivare som ringt upp och erbjudit t.ex. praktikplatser. Ur arbetslivets synvinkel hade samarbetet mest bestått av praktikanter och man efterlyste, i likhet med lärarna själva, mer gemensamma projekt och slutarbeten – femton procent av slutarbetena gjordes i samarbete med arbetslivet. Arbetsgivarna ville ha mer information om utbildningen och var då redo att bidra med mer, sade de. Erfarenheterna bekräftade detta. Läroanstalterna deltog i utvecklingen av näringslivet i sin omgivning genom att erbjuda anställda och företag kortkurser, konsult hjälp, seminarier, projekt, inkvarteringstjänster och förädling av matprodukter. I viss mån tyckte läroanstalterna att de konkurrerar med näringslivet, t.ex. när det gäller kundarbeten, uthyrning av kök och matsal och övningsrestaurangens verksamhet.

Internationellt samarbete

De finskspråkiga läroanstalterna var mer aktiva inom internationellt samarbete än de svenskspråkiga. De finskspråkiga hade något mer undervisning på främmande språk, men de svenskspråkiga lärarna använde i högre grad läromedel på främmande språk och utländska föreläsare än de finskspråkiga. Lärarna hade integrerat information om kulturer, religioner, etikett och hänsyn i t.ex. matlagning och språkundervisning och deltog i internationella tävlingar, ordnade gemensamma utbytbara kurser med samarbetsparter och elevutbyte med andra länder. En österbottnisk läroanstalt i helsvensk miljö samarbetade istället med en finskspråkig skola. I medeltal hade fem studerande och två lärare per läroanstalt deltagit i internationell projektverksamhet enligt den allmänna enkäten. Av de studerande hade åtta procent deltagit i utbyte, sexton procent praktiserat utomlands och elva procent hade utländska studerande i sin klass. Bara 38 procent av de studerande, men hälften av de finska, tyckte att det är lätt att få information om studier och praktik utomlands. Alla läroanstalter hade inte internationell verksamhet. Språket är ett hinder för internationalism, sade en del. En del läroanstalter önskade mer resurser för praktik utomlands, någon ville skaffa kontakter

utomlands, en annan ville få till stånd konkreta samarbetsprojekt och en tredje var redan redo att skapa omfattande samarbetsnätverk inom EU. De arbetsgivare som intervjuades betonade hur viktigt det numera är att de studerande får impulser från andra länder. Vid tre läroanstalter bedömde också lärarna att attityderna till internationalism utvecklats positivt, att man fått nya idéer, erfarenheter och mer kännedom om kulturer i och med den internationella verksamheten. Av de studerande tyckte 62 procent, men 76 procent av de finskspråkiga, att toleransen mot andra kulturer ökat.

9.6

RESURSER

Effekten av förändringarna i resurserna har varit mindre vid de svenskspråkiga än finskspråkiga läroanstalterna och när man ser till driftsutgifterna per läroantalt kan man konstatera att de svenskspråkiga läroanstalterna hade högre driftsutgifter per studerande när det gäller samtliga poster (undervisning, inkvartering, elevvård, fastigheter, administration, löner och övriga utgifter). Per undervisningstimme var emellertid utgifterna för lärarnas löner, undervisningskostnader och totala kostnader vid de svenskspråkiga läroanstalterna lägre än vid de finska, men så hade också de svenskspråkiga läroanstalterna 124 närundervisningstimmar per studerande mot bara 78 timmar i medeltal vid de finskspråkiga. Variationerna i undervisningstimmar varierade emellertid vid de svenskspråkiga från 86 till 232 timmar per studerande. Också undervisningskostnaderna per studerande varierade mycket enligt läroanstalt, från 20 726 mk till 46 906 mk. De administrativa utgifterna varierade från 2 197 mk till 11 628 mk och driftsutgifterna för fastigheterna från 4 518 mk till 25 860 mk per studerande. I den allmänna enkäten bedömde de som fyllt i att 55 procent av driftskostnaderna går till närundervisning, 3,5 procent till distansundervisning, 3 procent till arbetspraktiken, 5 procent till internationell verksamhet, 1,4 procent till arbetslivssamarbete, 14 procent till fastigheternas driftskostnader, 4 procent till elevhem och fritid, 3 procent till utveckling av personalen och 1 procent till bibliotek – detta i medeltal. Skillnaderna mellan läroanstalterna var stora.

En läroanstalt nämnde i enkäten att de klarar sig med sina resurser över förväntan. Några sade att de klarar sig tack vare omsorgsfull planering, medan ungefär lika många tyckte att de inte riktigt kan uppnå sin målsättning med de resurser de får. Sänkt enhetspris oroade många. Bara två av åtta utbildningsanordnare upplevde att det inte finns problem i finansieringen av ungdomsutbildningen. Fem upplevde att konkurrensen är hög och enhetspriset lågt, en nämnde att gruppstorleken orsakar problem. Var tredje läroanstalt hade varit med om förändringar som gäller utbildningsanordnare under 1990-talet. De flesta svenskspråkiga ansåg att detta gett dem mer resurser, medan de finskspråkiga ansåg att resurserna minskat. En av läroanstalterna planerade en stor samgång och hoppades att denna skulle minska utgifterna. En sammanslagning läroanstalten deltagit i för några år sedan

hade gett vissa inbesparingar som en följd av gemensam administration, men istället hade nya utgifter uppkommit. De flesta svenskspråkiga läroanstalterna ansåg att resurserna i förhållande till studerande minskat under de två senaste åren. Följderna av nedskärningarna hade, enligt lärarna, varit att utvecklingen av undervisningen, närundervisningen, den individuella handledningen, det internationella samarbetet, lärarnas arbetspraktik, stödåtgärder för studerande och investeringarna minskat. Kontakten med arbetslivet hade däremot ökat samtidigt som resurserna minskat, speciellt bland de svenskspråkiga. Bara en av utbildningsanordnarna sade att de har en strategi för affärsverksamheten – på finskt håll hade hälften det. Den avgiftsbelagda verksamhetens betydelse varierade mycket mellan läroanstalterna. För en del utgjorde den 20 procent av de totala inkomsterna, för andra var den obetydlig.

Några exempel

Två av läroanstalterna hade utbildningsanordnare som inte på några år betalat mer än enhetspriset till läroanstalten. Bägge läroanstalterna gick på minus i miljonklassen och klarade underskottet genom lån och fonderade medel samt de medel som läroavtalsverksamheten ger. Den ena läroanstalten hade emellertid av pedagogiska skäl förminskat undervisningsgrupperna under de senaste åren och av läroanstalterna hade inte tillåtit lärare. Bägge läroanstalterna var medvetna om att de borde få mer studerande, eftersom man hade underkapacitet i förhållande till utbildningsuppgiften. Med specialundervisning hade man medvetet försökt hålla kvar studerande vid en av läroanstalterna för att inte gå miste om statsandelar p.g.a. studieavbrott. Även om specialundervisningen också kostar räknade man med att det varit en lönsam satsning. Den andra läroanstalten hade gått en miljon på förlust p.g.a. avbrotten under bara en höst och fyra miljoner under ett tidigare år. Affärsverksamheten gav den ena läroanstalten små inkomster, medan den andras övningsrestaurang gick stora summor på minus årligen.

Tre andra utbildningsanordnare hade med sina läroanstalter kommit överens om nedtrappning över flera år när det gäller att komma ner till enhetspriset. En av läroanstalterna klarade sig redan våren 2000 på enhetspriset p.g.a. god elevtillströmning, en annan var på väg mot samma resultat. Medlemskommunerna stod för de större investeringarna vid dessa läroanstalter. Den tredje läroanstalten hade fått pressa lärare och rationalisera en hel del för att komma ner till enhetspriset: *“Allt handlar bara om ekonomi – inget om pedagogik”*, tyckte en lärare här, *“man ska bara spara, lärare ses som dyra och lata”*. Läroanstalten hade höga driftsutgifter för lokaler och för lite studerande i förhållande till utbildningsuppgiften. En femtedel av skolans inkomster härrörde från affärsverksamhet. Kosthållssidan hade t.ex. lönsam catering. Det var däremot begränsat hur mycket man kunde få in genom kursverksamhet, eftersom den tär på lärarnas normala undervisningsuppgift.

Lokaler och utrustning

Ett speciellt problem hade läroanstalter med flera enheter spridda över större geografiska områden. Driftsutgifterna för många, gamla byggnader blev höga liksom transporten av lärare, studerande och utrustning mellan ställena. Därför planerades på vissa håll större centraliserade lösningar. På det stora hela var de flesta nöjda med läroanstalternas kök och utrustning. De arbetsgivare som kände till skolornas utrustning tyckte ofta att den är modern, nästan modernare än vid restauranger, men de tyckte att lärarna inte alltid kan använda utrustningen. En läroanstalt nämnde att de saknar övningsrestaurang. Av de studerande tyckte 86 procent, men bara 66 procent av de finskspråkiga, att yrkesklasserna är av god kvalitet. Vid en läroanstalt klagade de studerande över klassrummen och luftkonditioneringen. Språkstudio, ADB-sal och bibliotek saknades ofta och önskades av många. Av de studerande tyckte 74 procent ändå att ADB-salarna och deras utrustning, men bara 26 procent att biblioteken, var ganska eller mycket bra. Biblioteken hade ofta ett snävt och gammalt urval. De flesta studerande vi intervjuade sade att de hellre använder kommunens bibliotek. Delvis fanns det ADB-salar, men de studerande hade inte alltid tillträde till dem – 34 procent hade god tillgång till dem kvällstid. Elevhemmen, de sociala utrymmena samt vilo- och pausutrymmena ställde sig de studerande mer kritiska till än till undervisningslokalerna.

Lärarna

Det fanns enligt enkäten 72 lektorer och timlärare i huvud- eller bisyssla som undervisar de studerande inom turism-, kosthålls- och ekonomibranschen år 1998–1999. Av dem var 78 procent kvinnor, 71 procent lärare inom hotell- och restaurangbranschen och 78 procent var lektorer eller timlärare i huvudsyssla. De deltidsanställda stod för ca 10 procent av undervisningen i medeltal. Av lärarna hade 21 högre högskoleexamen och 12 lägre högskoleexamen - de flesta av dessa var lärare i allmänna ämnen. Två hade yrkeshögskoleexamen och 42 institutexamen - de flesta av dessa var yrkeslärare. Två var utbildade speciallärare. Det är svårt för utbildningsanordnaren att garantera kompetenta lärare, speciellt när det gäller t.ex. ADB-lärare. Också personalstrukturen - hög medelålder och gammal arbetserfarenhet – vållade en del utbildningsanordnare huvudbry. Bara 24 procent av lärarna var under 35 år och 11 procent över 55 år. Nästan 90 procent av lärarna, men bara 60 procent av de studerande (82 procent av de finskspråkiga studerandena), tyckte att lärarnas yrkeskunnande är helt eller delvis aktuellt. *"Hälften borde fräscha upp sitt yrkeskunnande"*, tyckte studerande vid en läroanstalt om sina lärare. De studerande uppskattade speciellt lärare med arbetslivserfarenhet. Enligt en arbetsgivare varierar lärarnas kompetens och motivation mycket – vissa lärare utvecklar t.ex. målmedvetet internationella kontakter och kontakter med arbetslivet, andra inte. Mer diskussion

mellan lärare, samhälle och arbetsliv och mer arbetslivserfarenhet efterlystes av arbetslivsrepresentanterna, fastän de på det stora hela tyckte att lärarna nog är bra. Arbetsgivarna betonade också vikten av att ta in experter från arbetslivet i undervisningen. Bara nio procent av lärarna tyckte att det finns brister i lärarnas undervisningsförmåga. Vid en läroanstalt upplevde de studerande att lärarna är *”så nervösa att man inte får ut något av dem”*. I allmänhet tyckte studerande att lärarna trots allt nog lyssnar till dem och att de får svar på sina frågor. De flesta studerande efterlyste ändå mer feedback av läraren, liksom samarbete och koordinering mellan lärarna. I enkäten tyckte de studerande bl.a. att deras lärare är *”jäkligt bra”*, *”gammalmodiga”*, *”de flesta trevliga”* och att *”det är bra att olika lärare har olika stil”*.

9.7 YRKESKUNNANDET

I den allmänna enkäten ansågs 65 procent av de studerande inom hotell- och restaurangbranschen och 58 procent av dem som studerat huslig ekonomi ha god eller utmärkt yrkesskicklighet för arbetslivet vid examen och 38 procent av dem som studerat inom hotell- och restaurangbranschen och 25 procent av dem som studerat huslig ekonomi ansågs ha kompetens för fortsatta studier. Utbildningsanordnarna hade inte hört något negativt om de studerande, men någon uppföljning av deras kunnande fanns inte heller. Det är inte alltid så lätt för en lärare att veta hur bra en studerande är i yrkeslivet. *”Ibland har en studerande som visat sig svag i studierna klarat sig riktigt bra”*, berättade en lärare. De studerande har grundförutsättningar för yrket efter studierna, sade arbetsgivarna, men de individuella skillnaderna är stora. De studerande saknar ofta flexibilitet, helhetsansvar, målmedvetenhet, tempo, erfarenhet och fantasi. De studerande från en läroanstalt fick komplimanger för sina internationella kunskaper, medan en annan läroanstalts studerande saknade just internationellt kunnande, enligt arbetsgivarna. Av de studerande som besvarat enkäten tyckte 90 procent att de klarat sig ganska bra eller mycket bra i studierna.

Kunnandet i det andra inhemska språket

De studerandes kunnande i det andra inhemska språket utvärderades med ett test våren 2000. I testet i finska deltog 53 svenskspråkiga studerande. Testet utgick från att de svenskspråkiga studerandena för att uppnå läroplansgrundernas målsättning skulle klara nivå 4 eller 5 i det allmänna språkprovet, medan finskspråkiga studerande skulle uppnå endast nivå 1 eller 2 i det allmänna språkprovet för att motsvara kraven i läroplansgrunderna. Det här beror på att den finska som svenskspråkiga läser bygger på A-språket i grundskolan, d.v.s. lång lärokurs i finska, medan den svenska som de finskspråkiga läser bygger på B-språket i grundskolan, eller s.k. medellång lärokurs i svenska.

Av de svenskspråkiga uppnådde 26 procent kravnivå 4 eller 5 och 28 procent kravnivå 3 i finska. 45 procent uppnådde sämre resultat än nivå 2. Av de finskspråkiga studerandena uppnådde 45 procent kravnivå 1 eller 2 i svenska. Resten av de finskspråkiga uppnådde resultat som motsvarade nivå 0 eller 3, ingen uppnådde nivå 4 eller 5.

De svenskspråkiga uppnådde i högre grad kravnivån för att själv producera tal och skrift än för att förstå tal och skrift. Av de studerande uppnådde 34 procent kravnivån i tal, men bara 21 procent i hörförståelse. Av de studerande uppnådde 32 procent nivån i skrift, men bara 18 procent i läsförståelse. Kravnivån i språkets struktur och vokabulär uppnådde 36 procent av de studerande. De som var studenter klarade sig bättre än andra studerande och skillnaden var statistiskt signifikant. (För mer information se kapitel 4.5 och figur 22).

Slutprovet

De svenskspråkiga studerandena klarade sig bättre än de finskspråkiga i slutprovet. Skillnaderna är emellertid inte statistiskt signifikanta och det är skäl att beakta att det är fråga om en liten grupp (58 svenskspråkiga studerande) som deltog i slutproven och att variationen i resultat kan variera mycket från år till år.

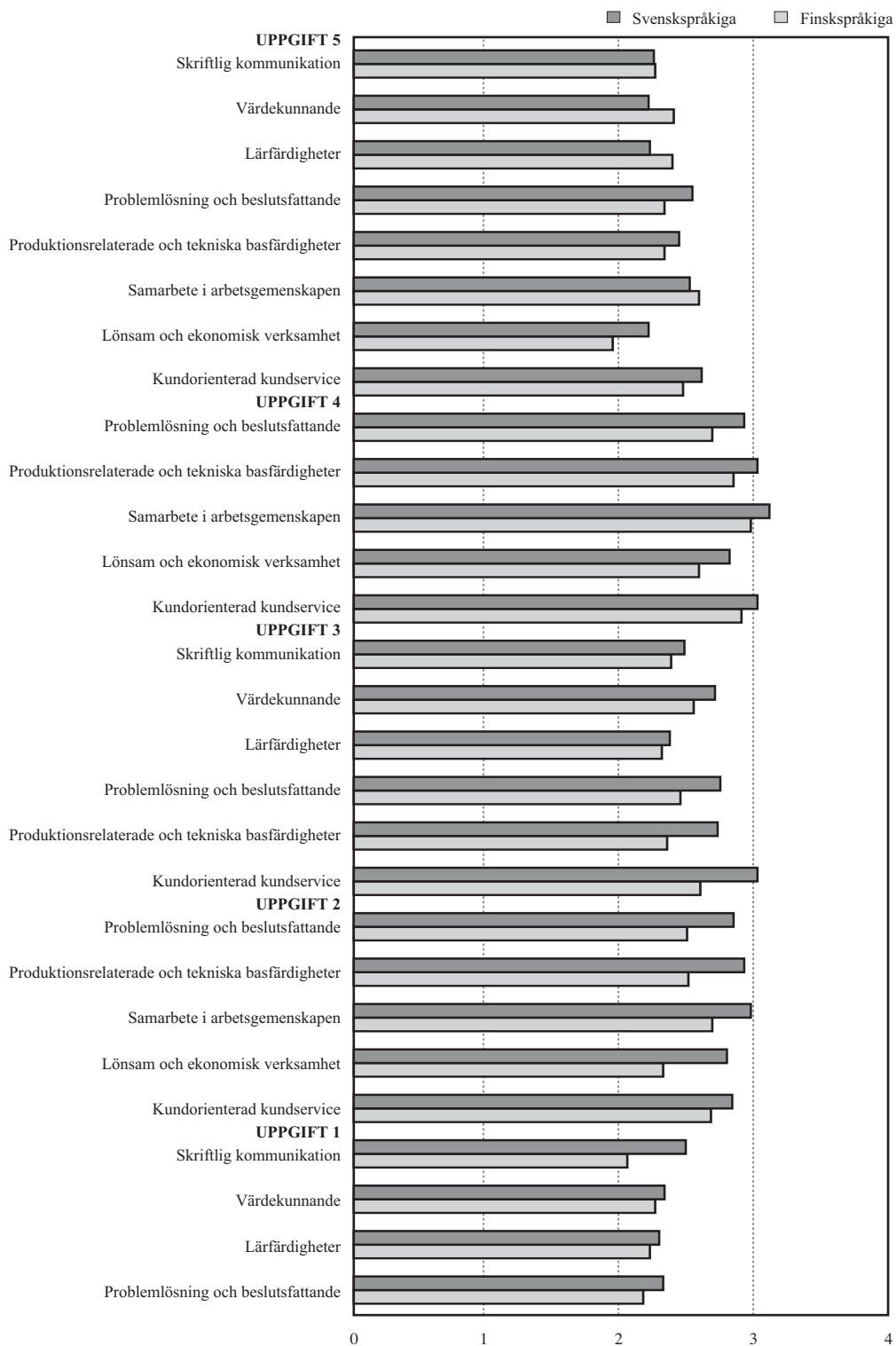
Uppgift 1 gick ut på att med hjälp av källor skriva en essä om ett aktuellt utbildningstema inom branschen, t.ex. internationalisering eller arbetarskydd och hälsa. De svenskspråkiga studerandena fick högre vitsord än de finskspråkiga, särskilt i den skriftliga kommunikationen. Prestationerna var emellertid ändå ganska anspråkslösa, nöjaktiga, de höll sig mellan 2,3 och 2,5 på en skala 1–5. Uppgift 2 gick ut på att individuellt och sedan i grupp göra en skriftlig plan för en tillställning där kunderna intar en måltid. Planen skulle inkludera kostnadskalkyl och plan för marknadsföring och kundservice. De svenskspråkiga erhöll högre vitsord än de finskspråkiga, särskilt i lönsam och ekonomisk verksamhet, produktionsrelaterade och tekniska basfärdigheter samt i problemlösning och beslutsfattande. De svenskspråkigas medeltal låg i denna uppgift mellan 2,8 och 3, de finskspråkigas mellan 2,3 och 2,7. I den här uppgiften närmade sig de svenskspråkigas medeltal nivån för goda prestationer.

Uppgift 3 gick ut på att besvara vissa frågor, t.ex. beskriva de olika skedena av serviceprocesserna i den planerade tillställningen (uppgift 2) om en muslim och en rullstolsbunden person deltar eller om en påstruken, gråtande kvinna dyker upp under tillställningen. De svenskspråkiga studerandenas prestationer bedömdes med högre vitsord än de finskspråkigas, särskilt stor var skillnaden när det gällde kundbetjäning, produktionsrelaterade och tekniska basfärdigheter samt problemlösning och beslutsfattande. De svenskspråkigas medeltal låg i denna uppgift mellan 2,3 och 3,1, de finskspråkigas mellan 2,3 och 2,7. I den här uppgiften närmade sig de svenskspråkigas medeltal nivån för goda prestationer.

Uppgift 4 innebar att förbereda och genomföra den planerade tillställningen. Både svensk- och finskspråkiga var bäst i denna uppgift, emellertid så att de svenskspråkiga också i denna uppgift erhöll något högre vitsord. De svenskspråkigas medeltal låg i denna uppgift mellan 2,8 och 3,2, de finskspråkigas mellan 2,6 och 3. I den här uppgiften var de svenskspråkigas prestationer goda.

I uppgift 5 skulle den studerande efter tillställningen utvärdera kostnaderna, tidsanvändningen, olika kritiska skeden under processen och beskriva vad han hade gjort ifall t.ex. hälften av gruppen insjuknat eller kunderna uteblivit och slutligen utvärdera tillställningen och sin egen prestation ur olika synvinklar. I uppgift 5 erhöll de svenskspråkiga något högre vitsord i kundbetjäning, lönsam och ekonomisk verksamhet, produktionsrelaterade och tekniska färdigheter samt i problemlösning och beslutsfattande, men lägre vitsord i värdekunnande, lärfärdigheter och samarbete i arbetsgemenskapen. Vitsorden låg mellan 2,2 och 2,7, de finskspråkigas mellan 1,9 och 2,6, och motsvarade nöjaktiga prestationer.

De studerande var alltså sämre i den skriftliga essäuppgiften och i den skriftliga utvärderingen av tillställningen (uppgift 1 och 5), men starkare i att planera och genomföra själva tillställningen samt i att lösa viss problem som kunde tänkas uppkomma i samband med en sådan tillställning (uppgift 2, 3 och 4). De svenskspråkiga studerandena hade systematiskt bedömt sina prestationer som bättre än vad utvärderarna hade. Störst var skillnaden i uppgift 5 och även i samarbete i arbetsgemenskapen i uppgift 2 och 4. De svenskspråkiga utvärderarna bedömde de studerandes prestationer som klart bättre än de finskspråkigas i samtliga uppgifter förutom i utvärderingen (uppgift 5), där skillnaderna var mindre. De svenskspråkiga klarade sig något bättre enligt samtliga kriterier i slutprovet, förutom vad gäller lärfärdigheterna, än de finskspråkiga. Av de svenskspråkiga som genomförde slutprovet hade tolv procent, men bara fem procent av de finskspråkiga, gymnasieutbildning i bakgrunden. De svenskspråkiga hade också i betydligt högre grad arbetat inom hotell- och restaurangbranschen – det hade 51 procent av de svenska gjort, men bara 36 procent av de finska. De svenskspråkiga hade också i högre grad arbetat inom en annan bransch – det hade 70 procent gjort mot bara 42 procent av de finska. De svenskspråkiga som deltog i slutprovet hade positivare svar än de finskspråkiga på följande påståenden: jag känner till målen med studiehelheterna, jag har fått tillräckligt mycket stödundervisning och handledning med självstudier samt lärarna hjälper om det är något jag inte förstår. Negativare svar än de finskspråkiga hade de på följande påståenden: jag känner till bedömningskriterierna, undervisning ordnas i smågrupper och jag använder i hög grad biblioteket och IT i studierna.



FIGUR 50. Utvärderarnas bedömning av de studerandes prestationer i slutprovet.

9.8 VUXENUTBILDNING

Fler vuxenexamina avlades vid de finskspråkiga än svenskspråkiga läroanstalterna, men de studerandes tillfredsställelse med utbildningens funktionsduglighet var signifikant högre vid de svensk- än finskspråkiga läroanstalterna. Trots detta kan man säga att vuxenutbildningen är i sina barnaskor vid de svenskspråkiga läroanstalterna. Av de studerande som fyllt i enkäten studerade bara en inom vuxenutbildningen, vilket motsvarar 2 procent av de studerande (16 procent på finskt håll). Utbildningsanordnarna hade inte i någon högre grad någon strategi för vuxenutbildningen, medan hälften hade utvecklat en strategi för läroavtalsutbildningen. Lärarna hade ändå nästan ingen erfarenhet av läroavtalsstuderande. De få svar som fanns i enkäten var mycket negativa. Bland de finskspråkiga lärarna var man mycket mer positivt inställd till läroavtalsutbildningen. Bara två av tio, men hälften av de finskspråkiga, hade enligt enkäterna ordnat fristående yrkesprov. Totalt hade 23 svenskspråkiga studerande helt eller delvis avlagt examen inom branschen genom fristående yrkesprov under åren 1996–1999. En läroanstalt nämnde att examenskommissionen gett läroanstalten goda kontakter när det gäller marknadsföringen av fristående yrkesprov. Problem i samband med arrangemangen med fristående yrkesprov var att ersättningsgrunderna är oklara, att det blir mycket resande för utvärderarna och dyrt att arrangera när utbudet är litet. I den externa utvärderingen sade en av utbildningsanordnarna att läroanstalten helt enkelt inte har den apparat som krävs för att arrangera vuxenutbildning enligt de nationella målen – oftast strandar det på för små grupper. Läroanstalten hade ändå ordnat utbildning för vuxna, integrerade med studenter. En annan läroanstalt erbjöd vuxna möjligheten att hoppa in i årskurs tre. En läroanstalt hade integrerat vuxenstuderande i ungdomsutbildningen och gett dem möjligheter att genomgå yrkesexamen eller läroavtalsutbildning. Enligt en studiehandledare har vuxna studerande andra problem än unga – skilsmässor, familj och barn kan ställa till problem när deras arbetsturer inom praktiken ska slås fast. En av läroanstalterna hade en separat fortbildningsenhet som ordnar avgiftsbelagda kurser. Det hade emellertid visat sig vara svårt att prissätta – de studerande är inte beredda att betala avgifter som skulle göra verksamheten lönsam.

9.9 SLUTSATSER

De två studieområdena inom turism-, kosthålls- och ekonomibranschen har olika profiler. Utbudet på utbildning inom *hotell- och restaurangbranschen* har p.g.a. god elevtillströmning ökat under 1990-talet. Arbetslösheten har minskat inom branschen och är lägre än bland finskspråkiga, men en ökning av utbudet föreslås ändå inte eftersom medelåldern inom arbetskraften är ung och avgången kommer att vara liten inom de närmaste åren. Sysselsättningen inom *huslig ekonomi* har varit lägre än inom hotell- och restaurang-

branschen. Eftersom medelåldern däremot är hög och avgången kommer att vara stor inom de närmaste åren skulle en ökning av utbildningsutbudet ändå behövas. Det är emellertid ett faktum att utbudet på utbildning inom huslig ekonomi minskat betydligt under 1990-talet som en följd av minskad elevtillströmning. Därför föreslås att utbildningsanordnarna dimensionerar utbildningen inom de två studieområdena som en helhet, vilket innebär att man utgår från att de som studerat inom hotell- och restaurangbranschen har förutsättningar att ta över de arbetsplatser som sannolikt frigörs inom huslig ekonomi om några år. Det är också att beakta att behovet av arbetskraft inom branschen varit större i Södra Finlands län, medan arbetslösheten varit högre i Västra Finlands län.

Det svenskspråkiga utbudet på utbildning var geografiskt täckande. Elva läroanstalter erbjöd utbildning inom utbildningsområdet och på vissa orter fanns det t.o.m. två eller flera enheter som erbjöd utbildning inom branschen. Med tanke på vissa läroanstalters ekonomiska läge och konkurrensen om studerande och statsandelar vore en ny ansvarsfördelning mellan läroanstalter och enheter med överlappande utbildning att rekommendera. Det är emellertid om så sker av största vikt att informera och involvera berörd personal så väl det är möjligt för att garantera ett gott arbetsklimat och en god undervisning under en eventuell övergångsperiod. De samgångar läroanstalterna hittills genomgått hade i några fall varit slitsamma.

De svenskspråkiga läroanstalterna hade högre driftsutgifter per studerande och mer närundervisningstimmar än de finskspråkiga. Läroanstalternas ekonomiska förutsättningar var emellertid mycket olika. Sammanslagningar hade i vissa fall gett mer *resurser*, i andra fall mer utgifter. Höga driftsutgifter för många byggnader hade fått en utbildningsanordnare att planera en större centraliserad lösning, på andra håll förhindrade kraven på geografisk tillgänglighet en sådan möjlighet. Utbildningsanordnarna hade olika policy när det gäller ekonomin. Endel hade med läroanstalterna kommit överens om att stegvis skära ned bidragen till enhetsprisnivå, andra ströp bidragen till den nivån redan för några år sedan. I det sistnämnda fallet hade det för i alla fall två läroanstalter lett till årliga miljonförluster, som sköttes med lån och fonderade medel. Lättast att hålla enhetspriset hade läroanstalter med god elevtillströmning. För att minska studieavbrott, som enligt intervjuerna t.o.m. gett minus på 4 miljoner mk/år för en läroanstalt, hade man vid speciellt en läroanstalt medvetet satsat på elevvård och specialundervisning, vilket ansågs vara ekonomiskt lönsamt. Endel läroanstalter hade lönsam avgiftsbelagd verksamhet, andra hade övningsrestauranger som gjorde miljonförluster. Omfattande läroavtalsverksamhet gav en läroanstalt betydande inkomster som kompenserade förlust på annat håll.

Trots att *personalen* är den viktigaste resursen läroanstalterna har, saknades oftast planer för personalutvecklingen. Ändå hade de svenskspråkiga deltagit i mycket fortbildning jämfört med de finskspråkiga, fastän ofta på egen tid och utan vikarie. Ingen hade deltagit i arbetspraktik trots att såväl ledning, lärare, studerande och arbetsgivare var eniga om hur viktig

den skulle vara. En orsak är kanske att initiativ av läraren alltid förutsätts – bara en läroanstalt hade samordnat sin fortbildning. De studerande tyckte inte alltid att lärarnas kunskande var aktuellt – speciellt uppskattade de lärare med arbetserfarenhet. Arbetsgivarna tyckte också att lärarnas kompetens och motivation varierar i hög grad och återspeglas i undervisningen och aktiviteten. Tillfredsställelsen med kök och utrustning var rätt god. Mindre nöjda var de studerande över ADB-salar och tillgången till dem, bibliotek och deras urval samt språkstudio, som nästan alltid saknades.

De *studerande* inom branschen hade något lägre medeltal på grundskolans avgångsbetyg än andra yrkesstuderande och medelåldern var också låg. Grupperna var mycket heterogena och lärarna vittnade om ökande sociala och mentala problem samt motivationsproblem. Trots att de svenskspråkiga trivdes sämre i sina studier än de finskspråkiga har avbrottsprocenten varit lägre bland de svenskspråkiga. Variationen mellan läroanstalterna var emellertid stor – mellan 0 och 30 procent. Med tanke på den miljonförlust studieavbrott ger vissa läroanstalter vore det skäl att allvarligt söka nya lösningar för att öka de studerandes trivsel. Flera läroanstalter hade gjort ambitiösa satsningar på t.ex. elevvård och marknadsföring som relativt snabbt gett positiv utdelning i form av gott rykte, elevtillströmning, mindre andel studieavbrott och hållbar ekonomi.

Vuxenutbildningen är ”i barnaskorna”. Bara två av tio läroanstalter hade ordnat fristående yrkesprov. Eftersom det är svårt att få ihop tillräckligt stora grupper hade man integrerat vuxna med studenter eller unga eller erbjudit läroavtalsutbildning. Trots en viss integration var medelåldern bland de svenskspråkiga studerandena lägre än bland de finskspråkiga. Kursverksamheten hade också visat sig vara svår att prissätta så att den både drar studerande och är lönsam.

De *läroplansgrunder* som gällde då utvärderingen genomfördes fick ett gott betyg av lärarna – de styr verksamheten väl och motsvarar både kraven inom arbetslivet och kraven på fortsatt studiekompetens, tyckte man. Målsättningen är emellertid väl högt ställd med tanke på vad de studerande kan uppnå, tyckte en del lärare och resultaten i slutprovet bekräftade detta – medeltalet blev nöjaktigt. De studerande hade inte deltagit i läroplansarbetet vid någon läroanstalt och bara var fjärde studerande kände till läroplanen. Det fanns heller inga exempel på att utbildningsanordnare tagit ställning till principer eller innehåll i läroplanerna. Tillfredsställelsen över *valfriheten* var inte hög bland vare sig lärare eller studerande, med ett undantag – en läroanstalt hade målmedvetet i flera års tid utvecklat sitt system för valfrihet i samarbete med de andra läroanstalterna på orten. Ofta hade emellertid läroanstalterna med egna arrangemang begränsat valfriheten mer än nödvändigt.

Samarbetet mellan läroanstalterna och arbetslivet var inte särskilt systematiskt då enkäten fylldes i våren 1999, men det var märkbart att den då kommande *inläringen i arbete*, som trädde i kraft hösten 2000, sysselsatte läroanstalterna en hel del och samarbetet med arbetslivet systematiserades

målmedvetet. Arbetsgivarna efterlyste dock en tydligare ansvarsfördelning, tidtabeller, information och utbildning. De arbetsgivare som erhållit utbildning var märkbart positivt inställda till utbildning och kommer sannolikt att bli större resurser för läroanstalterna i framtiden än vad de varit. Lärarna ställde sig positiva till den praktik som ordnats och de studerande var ännu positivare än lärarna till den handledning de fått vid arbetsplatserna. Både studerande och arbetsgivare tyckte att lärarna borde visa större intresse för arbetsplatserna och besöka dem i högre grad. Lärarna själva ville också satsa mer resurser på kontakten med arbetslivet och på utbildningen av arbetsplatshandledare.

Undervisningsmetoderna var mer varierande inom den finskspråkiga utbildningen, som använde mer diskussion, självbedömning, grupparbete, individuell handledning och självständigt arbete än de svenskspråkiga, som istället hade mer studiebesök och projektarbeten. Lärarna hade betydligt mer positiva uppfattningar om undervisningsmetoderna än de studerande, medan de studerande ställde sig rätt positiva till självstudier, som många lärare uppfattade som en bristfällig undervisningsmetod. De studerande hade betydligt negativare uppfattningar om elevbedömningen, förutom när det gällde arbetslivets medverkan i bedömningen, än lärarna. Men det fanns också en läroanstalt där lärarna diskuterat kriterierna tillsammans och informerat de studerande, som var nöjda. Det fanns ambitiösa försök vid några läroanstalter att genom elevvårdsteam, specialundervisning och t.ex. verkstadsundervisning, svara mot *studerandes skiftande behov* av undervisning. Det fanns också ett fåtal läroanstalter som inte åtgärdat den här typen av problem på något sätt. Dels var man rådvill om arrangemangen, dels trodde man att man inte hade råd med sådana arrangemang. Andra ansåg dessa som ekonomiskt lönsamma satsningar.

Läroanstalterna hade olika profiler som organisationer. De större enheterna i urbana stora samhällen hade märkbart större utmaningar när det gäller att skapa förtroendefulla relationer till medarbetare, samarbetsparter och kunder, än de mindre enheterna i mer rural omgivning, vilket inte med självklarhet innebär att de mindre enheterna skulle vara bättre. De större var ofta bättre när det gällde systematisk verksamhet, som informationsstyrning och fick även goda resultat när det gällde t.ex. undervisningen i självvärderingen. Utbildningsanordnarna hade med ett undantag tagit en mycket distanserad roll och *ledarskapet* hade satts på prov vid ett par läroanstalter – ofta låg hårda sparkrav, sammanslagningar och geografiskt spridda enheter i bakgrunden. *Det strategiska arbetet* existerade tydligt bara vid en läroanstalt där utbildningsanordnare och rektor arbetat intensivt tillsammans, utgått från omgivningens behov och marknadsfört sig väl. Resultaten var uppmuntrande både vad gällde studerandes och arbetsgivares tillfredsställelse, elevtillströmning och ekonomi. *Utvärdering* fanns i någon bemärkelse vid alla enheter, men inte i systematisk form vid en enda. De som hade erfarenheter av självvärdering tyckte att den inverkat positivt på verksamheten.

Hotell- och restaurangbranschen hade, enligt enkäterna, högre *status* än huslig ekonomi. Städning lockar inte unga och några enheter på landsbygden trodde att deras ”bondstämpel” avskräckte unga. Yttre tecken på status verkade emellertid inte vara helt avgörande. En läroanstalts *rykte* hade mest att göra med den rådande uppfattningen om hur god undervisningen vid den enheten är, och studerandes uppfattningar vid olika läroanstalter var överensstämmande – samma läroanstalt lyftes ständigt upp som en god läroanstalt. På sikt förefaller det mest fungerande och hållbaraste sättet att få slut på dåliga rykten om en skola vara att framförallt se till att personalen och de studerande vid läroanstalten trivs och att samtidigt aktivt informera om sina projekt i lokaltidningar. Det fanns problem med *arbetsklimatet* inom personalen vid ett par läroanstalter. Studerande och arbetsgivare var medvetna om detta och tyckte att det påverkade verksamheten negativt. Lärarna talade om att vi-anda saknas, men pekade också på faktorer som är positiva. Man uppskattade t.ex. kvalitetsarbetet, regelbundna lärarmöten och att utbildningsledaren dricker kaffe med personalen en gång i veckan – det här är faktorer, som rektorer och andra ledare kan ta fasta på och satsa mer på för att motivera sin personal. De större enheterna hade större utmaningar när det gällde att upprätthålla ett gott arbetsklimat.

Samarbetet med andra läroanstalter och samarbetet inom egen läroanstalt var bristfälligt. De svenskspråkiga hade däremot betydligt mer arbetslivsprojekt än de finskspråkiga. Ännu mer sådana projekt efterlystes dock av både studerande, lärare och arbetsliv. Skillnaderna mellan läroanstalterna var också stora – en del hade kommit långt, andra inte. Detsamma gällde det internationella samarbetet. En del hade ingen verksamhet – vilket enligt arbetsgivarna syns hos de studerande – andra var redan redo att bygga upp omfattande kontaktnät inom Europa.

De studerande får grundförutsättningar för yrket, men lär sig helhetsansvar, målmedvetenhet och tempo i arbetslivet, ansåg arbetsgivare. De svenskspråkiga studerandena klarade sig bättre än de finskspråkiga i *slutprovet*, även om skillnaden inte var statistiskt signifikant. De studerande klarade sig sämre i skriftliga essäuppgifter och i den skriftliga utvärderingen efteråt och bättre i planeringen och genomförandet av en tillställning samt i en uppgift där man skulle lösa olika tänkbara problem som kan uppkomma vid en sådan tillställning. De svenskspråkigas prestationer var i medeltal på nöjaktig nivå.

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan kaksi opintoalaa profiloituivat eri tavoin. Hotelli- ja ravintola- ja suurtalousalan koulutukseen on ollut runsaasti hakijoita ja alan koulutuksen tarjonta on lisääntynyt 1990-luvulla. Alalla ruotsinkielisillä työntekijöillä työttömyys on laskenut ja työttömyys on vähäisempää kuin suomenkielisellä alueella. Koulutustarjonnan on katsottu olevan riittävä, sillä hotelli- ja ravintola-alalla työntekijöiden keski-ikä on alhainen ja alalta poistuma tulee olemaan vähäistä lähivuosien aikana. Työllisyys koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla on ollut heikompaa kuin hotelli- ja ravintola -alalla. Työntekijöiden keski-ikä on korkea ja lähivuosina poistuma tulee olemaan suuri. Alalla laskennallinen koulutustarve on suurempi kuin koulutustarjonta. Tosiasia on, että ammatillisen peruskoulutuksen tarjonnan lisääminen ei auta, sillä koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan koulutuksen tarjonta on vähentynyt 1990-luvulla, koska entistä vähemmän opiskelijoita on hakeutunut alalle. Koulutuksen järjestäjien tulisi mitoittaa näiden opintoalojen koulutus sellaiseksi kokonaisuudeksi, että myös hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan opiskelijoilla olisi edellytykset ottaa vastaan ne kotitalousalan työpaikat, jotka luultavasti vapautuvat muutaman vuoden kuluttua. Lisäksi on otettava huomioon, että alan työntekijöiden tarve on suurempi Etelä-Suomen läänissä ja työttömyys on ollut korkeampi Länsi-Suomen läänissä.

Maantieteellisesti tarkasteltaessa ruotsinkielisen koulutuksen tarjonta oli kattava. 11 oppilaitosta tarjosi alan koulutusta, ja joillakin paikkakunnilla oli jopa kaksi tai sitä useampi yksikköä, jotka tarjosivat alan koulutusta. Tiettyjen oppilaitosten taloudellista tilannetta ja opiskelijoista ja valtionosuuksista kilpailemista ajatellen olisi suotavaa, että oppilaitokset ja yksiköt, joilla on päällekkäiskoulutusta, jakaisivat yhteisen vastuunsa uudestaan.

Ruotsinkielisillä oppilaitoksilla oli suuremmat käyttökustannukset opiskelijaa kohden ja enemmän lähiopetustunteja kuin suomenkielisillä. Oppilaitosten taloudelliset edellytykset olivat hyvin erilaisia. Yhdistämisen kautta saatiin joissakin tapauksissa lisää voimavaroja, kun taas toisissa tapauksissa yhdistäminen toi tullessaan lisämenoja. Usean kiinteistön korkeat käyttomenot saivat erään koulutuksenjärjestäjän suunnittelemaan isompaa keskitettyä ratkaisua, mutta kaikilla paikkakunnilla tämä ei ole maantieteellisesti mahdollista. Koulutuksen järjestäjillä oli toisistaan poikkeavia suhtautumistapoja taloudellisissa asioissa. Toiset olivat oppilaitostensa kanssa sopineet, että kustannukset lasketaan yksikköhintatasolle, toiset oppilaitokset olivat ryhtyneet tähän jo muutamia vuosia aikaisemmin. Näissä jälkimmäisissä tapauksissa leikkaukset olivat kuitenkin kahdessa oppilaitoksessa johtaneet miljoonatappioihin, joita hoidettiin lainavaroilla ja säätiörahoilla. Kaikkein parhaiten yksikköhinnan kustannusten tason pitämisessä onnistuivat oppilaitokset, joihin oli paljon hakijoita. Jotta vähennettäisiin opiskelijoiden keskeyttämisistä, jotka haastattelujen mukaan eräässä oppilaitoksessa johti-

vat jopa 4 miljoonan markan tappioon/vuosi, panostettiin tietoisesti opiskelijahuoltotoimintaan ja erityisopetukseen. Tämän katsottiin olevan kannattavaa. Toisissa oppilaitoksissa oli taloudellisesti kannattavaa maksullista toimintaa, kun taas toisissa oli opetusravintoloita, jotka tuottivat miljoonataappioita. Laaja oppisopimustoiminta antoi yhdelle oppilaitokselle merkittäviä tuloja, jotka kattoivat muiden toimintojen tappiot.

Huolimatta siitä, että henkilökunta on oppilaitoksen tärkein voimavara, todettiin useissa tapauksissa henkilöstön kehittämissuunnitelmien puuttuvan. Ruotsinkielisten oppilaitosten henkilökunta oli osallistunut jatkokoulutukseen useammin kuin heidän suomenkieliset kollegansa, usein omalla ajallaan ja ilman sijaisia. Kukaan ei ollut käynyt tutustumassa työelämään, vaikka sekä oppilaitoksen johto, opettajat, opiskelijat että työnantaja olivat yksimielisiä siitä, kuinka tärkeää se on. Yksi syy tähän on ehkä ollut se, että edellytyksenä on opettajan itsensä tekemä aloite. Ainoastaan yksi oppilaitos oli yhdistänyt jatkokoulutuksensa toisen oppilaitoksen kanssa. Opiskelijoiden mielestä opettajien osaaminen ei aina ollut ajantasaista. Opiskelijat arvostivat erityisesti opettajia, joilla oli työelämän kokemusta. Myös työnantajat olivat sitä mieltä, että opettajien pätevyydessä ja motivaatiossa on suuria eroja ja se heijastuu opettajien opetuksessa ja aktiivisuudessa. Oppilaitosten tiloihin ja laitteisiin oltiin suhteellisen tyytyväisiä, yleensä ne ovat samanlaisia kuin työelämässäkkin. Opiskelijat eivät olleet tyytyväisiä aktiiloihin ja niiden käyttömahdollisuuksiin, kirjastoihin ja niiden valikoimaan eivätkä kielistudioihin, jotka lähes kokonaan puuttuivat.

Alan opiskelijoilla oli jonkin verran matalampi keskiarvo peruskoulun päästötodistuksessa kuin muilla ammattiopiskelijoilla ja keski-ikäkin oli alhaisempi. Ryhmät olivat hyvin heterogeenisia, ja opettajat ovat havainneet lisääntyviä sosiaalisia ja mielenterveydellisiä ongelmia sekä motivaation puutetta. Huolimatta siitä, että ruotsinkieliset viihtyivät huonommin opiskeluissaan kuin suomenkieliset, oli keskeyttämisprosentti ruotsinkielisillä pienempi kuin suomenkielisillä. Vaihtelua oppilaitosten välillä oli kuitenkin. Kun ottaa huomioon miljoonatappiot, joihin opiskelun keskeyttämiset johtavat tietyissä oppilaitoksissa, on syytä vakavasti etsiä uusia ratkaisuja opiskelijoiden motivaation parantamiseksi. Useat oppilaitokset olivat tehneet kunnianhimoisia panostuksia esimerkiksi opiskelijahuoltoon ja markkinointiin, jotka suhteellisen nopeasti antoivat myönteistä palautetta hyvän maineen, opiskelijavirtojen, pienentyneiden opiskelukeskeyttämisen ja kestävän talouden muodossa.

Aikuisopetus etsi vielä asemaansa. Ainoastaan viidennes oppilaitoksista oli järjestänyt näyttötutkintoja. Koska oli ollut vaikeaa saada tarpeeksi suuria aikuisopiskelijaryhmiä, oli aikuisopiskelijat sijoitettu ylioppilaiden tai nuorten kanssa samaan ryhmään tai heille oli tarjottu oppisopimuskoulutusta. Tietyistä yhteisistä opetusjaksoista huolimatta ruotsinkielisten opiskelijoiden keski-ikä oli alhaisempi kuin suomenkielisten. Osoittautui myös, että oli vaikeaa hinnoitella kurssitoimintaa opiskelijoita kiinnostavaksi ja samanaikaisesti kannattavaksi.

Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, jotka olivat voimassa arviointiajankohtana, saivat opettajilta arvostusta. Niiden todettiin ohjaavan toimintaa hyvin ja vastaavan sekä työelämän että jatkokoulutuksen vaatimuksiin. Eräiden opettajien mielestä tavoitteet olivat liian korkealla, kun ajatellaan sitä, mitä opiskelijat pystyvät saavuttamaan. Oppimistulokset vahvistivat tämän – keskiarvo oppimistuloksissa jäi tyydyttävälle tasolle. Opiskelijat eivät olleet osallistuneet opetussuunnitelman laatimiseen missään oppilaitoksessa, ja ainoastaan joka neljäs opiskelija tunsu opetussuunnitelman sisällön. Myöskään koulutuksen järjestäjät eivät olleet ottaneet kantaa opetussuunnitelman sisältöihin. Valinnaisiin opintoihin ei oltu erityisen tyytyväisiä opettajien eikä myöskään opiskelijoiden keskuudessa. Yksi oppilaitos oli määrätietoisesti usean vuoden aikana kehittänyt oman valinnaisopintojen järjestelmänsä paikkakunnan muiden oppilaitosten kanssa. Usein oppilaitokset olivat kuitenkin omine järjestelyineen rajoittaneet valinnaisuutta enemmän kuin oli tarpeellista.

Yhteistyö oppilaitosten ja työelämän välillä ei ollut vielä systemaattista ja järjestelmällistä keväällä 1999. Oli ilmeistä, että työssäoppiminen, joka alkoi syksyllä 2000, työllisti oppilaitoksia ja yhteistyösuunnitelmia työelämän kanssa tehtiin määrätietoisesti. Työnantajat toivoivat selvempää vastuunjakoa, informaatiota, koulutusta sekä aikataulutusta. Ne työnantajat, jotka olivat osallistuneet työpaikkaohjaajakoulutukseen, suhtautuivat myönteisesti työssäoppimiseen. He ovat merkittävä tulevaisuuden voimavara oppilaitoksille. Opettajat suhtautuivat myönteisesti järjestettyyn harjoitteluun, ja opiskelijat suhtautuivat vielä myönteisemmin kuin opettajat työpaikalla saatuun opastukseen. Sekä opiskelijat että työelämän edustajat katsoivat, että opettajien pitäisi olla kiinnostuneempia työelämää kohtaan ja käydä tutustumassa työpaikoissa useammin. Myös opettajat halusivat panostaa voimavaroja työelämäkontakteihin ja työpaikkaohjaajien koulutukseen.

Opetusmenetelmät olivat vaihtelevampia suomenkielisessä koulutuksessa, jossa käytettiin enemmän keskustelua, itsearviointia, ryhmätöitä, yksilöllistä opastusta, ja itsenäistä työtä kuin ruotsinkielisessä koulutuksessa. Ruotsinkielisessä opetuksessa käytettiin enemmän opintokäyntejä ja projektityötä opetusmenetelminä. Opettajilla oli myönteisempiä käsityksiä opetusmenetelmistä kuin opiskelijoilla. Opiskelijat suhtautuivat myönteisesti itseopiskeluun, jota moni opettaja ei pitänyt niin hyvänä opetusmenetelmänä. Opiskelijoilla oli opettajia kielteisempi käsitys opiskelija-arvioinnista. Työelämän arviointiin opiskelijat olivat tyytyväisiä. Yhdessä oppilaitoksessa opettajat olivat keskustelleet vaatimuksista yhdessä ja informoineet opiskelijoita, jotka olivat tyytyväisiä. Toisaalta joissakin oppilaitoksissa oli kunnianhimoisia yrityksiä vastata opiskelijoiden erilaisiin tarpeisiin opiskelija-huoltotyöryhmän, erityisopetuksen ja esimerkiksi työpajaopetuksen avulla, toisaalta oli oppilaitoksia, jotka eivät olleet lainkaan havainneet tällaisia ongelmia. Osaksi oltiin neuvottomia järjestelyistä, osaksi oltiin sitä mieltä, että tällaisiin järjestelyihin ei olisi varaa. Toisten mielestä juuri nämä järjestelyt olivat taloudellisesti kannattavia.

Oppilaitokset profiloituivat eri tavoin. Kaupunkien suurien yksiköiden haasteet luoda luottamuksellisia suhteita avustajiin, yhteistyökumppaneihin ja asiakkaisiin olivat huomattavasti suurempia kuin pienillä maaseudun yksiköillä. Suuremmat yksiköt olivat usein systemaattisempia toiminnoissaan ja saivat paremmat tulokset oppilaitosten itsearvioinnissa. Koulutuksen järjestäjät olivat yhtä lukuun ottamatta ottaneet hyvin etäisen roolin. Johtajuuden taustalla olivat kovat säästövaatimukset, yhdistämiset ja maantieteellisesti hajalla olleet yksiköt. Strategista suunnittelua tehtiin tavoitteellisesti yhdessä oppilaitoksessa, jossa koulutuksen järjestäjä ja rehtori työskentelivät kiinteästi yhdessä, perustivat toimintansa ympäristön vaatimuksiin ja markkinoivat oppilaitostaan hyvin. Tulokset olivat rohkaisevia opiskelijoiden ja työnantajan tyytyväisyyden, oppilasvirtojen ja talouden osalta. Arviointia tehtiin jonkin verran kaikissa yksiköissä, mutta järjestelmällistä arviointia ei ollut missään yksikössä. Itsearviointi näytti vaikuttavan myönteisesti oppilaitoksen toimintaan.

Oppilaitoskyselyn mukaan hotelli- ja ravintola- ja suurtalousala oli arvostetumpi kuin koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluala. Siivous ei houkuttele nuoria ja joissakin maaseutuyksiköissä oltiin sitä mieltä, että ”talonpoikaisleima” pelotti nuoria. Yhden oppilaitoksen hyvä maine perustui käsitykseen, että yksilö sai hyvää opetusta siinä oppilaitoksessa. Opiskelijoiden käsitykset eri oppilaitoksista olivat yhdenmukaisia, samaa oppilaitosta korostettiin aina hyvänä oppilaitoksena. Varmin ja kestävin tapa muuttaa jonkin koulun huono maine näyttää olevan se, että huolehditaan siitä että henkilökunta ja opiskelijat viihtyvät ja että samanaikaisesti informoidaan projekteista paikallislehdissä. Parissa oppilaitoksessa henkilökunnan työilmapiiri ei ollut myönteinen. Opiskelijoiden ja työelämän mielestä se vaikutti toimintaan kielteisesti. Opettajien mielestä me henki puuttui, mutta myös myönteisiä tekijöitä oli olemassa. Esimerkiksi laatutyötä ja säännöllisiä opettajienkokouksia arvostettiin. Myös koulutusjohtajan viikoittaista kahvilaisuutta henkilökunnan kanssa pidettiin hyvänä. Suuremmissa yksiköissä oli vaikeampaa ylläpitää hyvää työilmapiiriä.

Yhteistyö muiden oppilaitosten kanssa ja yhteistyö oman oppilaitoksen sisällä oli puutteellista. Ruotsinkielisillä oppilaitoksilla oli huomattavasti enemmän työelämäprojekteja kuin suomenkielisillä. Erot oppilaitosten välillä olivat suuret, toiset olivat hyvin aktiivisia ja toiset olivat vasta alkamassa yhteistyötä muiden kanssa. Sama koski kansainvälistä yhteistyötä. Toisilla ei ollut mitään toimintaa – toiset olivat valmiit rakentamaan kontaktiverkostoja muualle Eurooppaan.

Työnantajien mielestä opiskelijat saavat ammatillisen perusvalmiuden ja työelämässä opitaan kokonaisvastuuta, määrätietoisuutta ja työn kulkua. Ruotsinkieliset opiskelijat pärjäsivät paremmin oppimistulosten arvioinnissa kuin suomenkieliset, vaikkakin ero ei ollut tilastollisesti merkittävä. Huonommin opiskelijat selvisivät kirjallisessa esseetehtävässä ja kirjallisessa arvioinnissa, mutta paremmin tilanteen suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitotehtävässä. Ruotsinkielisten opiskelijoiden suoritukset olivat keskimäärin tyydyttävällä tasolla.

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisen perus- ja aikuiskoulutuksen kokonaisarvioin tehtävä oli selvittää alan koulutuksen tuloksellisuus. Arvioinnissa selvitettiin, miten opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet oli saavutettu ja millaisia eroja koulutuksen tuloksellisuudessa oli järjestäjän, oppilaitoksen ja yksilön kannalta tarkasteltuna. Lisäksi tuotettiin tietoa voimavarojen kohdentamiseksi, päätösten tekemiseksi ja koulutuksen kehittämiseksi tarkoituksena oppimisen edellytysten paraneminen oppilaitoksissa.

VAIKUTTAVUUS

Oppimistulokset

Yli puolet perustutkintoa suorittavista opiskelijoista hallitsi opetussuunnitelman perusteiden mukaiset osaamisalueet hyvin ja 39 % tyydyttävästi. Kiitettävään suoritukseen ylsi ainoastaan 2 % opiskelijoista. Perustutkintojen opetussuunnitelmien mukaisia minimivaatimuksia ei saavuttanut 7 % opiskelijoista.

Oppimistulosten arvioinnin perusteella voidaan päätellä, että opiskelijoiden osaamisessa oli huolestuttavan suuria eroja koulutusyksiköiden välillä. Tätä tulosta tukevat myös työelämän edustajien haastattelut. Toisissa yksiköissä perustiedot ja -taidot hallittiin eri osaamisalueilla hyvin, mutta toisissa yksiköissä puutteita tuntui olevan lähes kaikilla osaamisalueilla. Arvioinnin perusteella voidaan todeta, että oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma ei ohjaa opetusta kaikissa koulutusyksiköissä. Kaikkia opetussuunnitelman sisältöalueita ei ollut opetettu ollenkaan tai ne oli opetettu niin pintapuolisesti, että asian merkitys ei ollut avautunut opiskelijoille ja näin ollen opiskelijoiden osaaminen oli haparoivaa.

Parhaat tulokset opiskelijat saavuttivat asiakaslähtöisessä palveluosaamisessa ja työyhteisön yhteistoiminnallisuudessa. Tuotannollisissa ja teknisissä perustaidoissa yli puolet opiskelijoista osoitti hyvää osaamista, tosin ravitsemukseen ja elintarvikehygieniaan liittyvässä osaamisessa ilmeni puutteita. Kannattavassa ja taloudellisessa toiminnassa lähes puolet opiskelijoiden suorituksista oli vain tyydyttävää tasoa. Ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidoissa, arvo-osaamisessa ja oppimaan oppimisessa puolet opiskelijoista saavutti hyvän yleisosaamisen. Kirjallinen viestintä oli heikoiten hallittu alue. Toisen kotimaisen kielen tavoitetasoa ei saavuttanut 55 % suomenkielisistä opiskelijoista ja 74 % ruotsinkielisistä opiskelijoista. Ruotsinkielisillä opiskelijoilla tavoitetaso oli korkeampi.

Kolmen vuoden opinnot eivät kaikissa tapauksissa tuottaneet parempaa osaamista kuin kahden vuoden opinnot. Oppimistuloksissa oli oppilaitosten välillä suuria eroja. Tutkinnoittain parhaat oppimistulokset saavuttivat koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualalla olleet opiskelijat, tosin tutkinnon sisällä opiskelijoiden suorituksissa oli suuria eroja. Ulkopuolisten asiantuntijoiden arvioimina oppilaitosten antamat parhaat tulokset eivät kuitenkaan osoittautuneet parhaiksi. Näytti siltä, että oppimistulokset vaihtelivat arvioijittain riippuen. On ilmeistä, että osa parhaat oppimistuloksen saavuttaneista koulutusyksiköistä oli käyttänyt eri arviointiskaalaa kuin muut oppilaitokset. Kriteeriperustainen oppimistulosten arviointi oli vaikeaa. Oppilaitosten omaan historiaan pohjautuvat arviointikulttuurit näyttivät joissakin yksiköissä painavan arvioinnissa kriteerejä enemmän. Työelämän arvioijat pitivät arviointikriteerejä hyvin toimivina ja onnistuneina arvioinnin työvälineinä. Sen sijaan osa opettaja-arvioijista kritisoi kriteerien toimivuutta ja piti kriteerejä vaikeina. Koulutuksen järjestäjä ja oppilaitoksen johto ei ole aina varmistanut oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien asianmukaisuutta ja toteuttamista.

Työelämään ja jatko-opintoihin sijoittuminen

Koulutusosalalla perustutkinnon suorittaneet sijoittuivat melko hyvin työelämään ja koulutustaan vastaaviin tehtäviin. Vuosina 1997–1999 matkailu-, ravitsemis- ja talousalan perustutkinnon suorittaneista opiskelijoista (n = 15 234) työelämään sijoittui yli puolet, työttömiä oli viidennes ja opiskelua jatkoi lähes neljännes valmistuneista. Parhaiten työelämään sijoittuivat kolmivuotisen myynti- ja asiakaspalvelututkinnon (62 %) sekä ruokapalvelun perustutkinnon (57 %) suorittaneet ja heikoiten kaksivuotisen perustutkinnon suorittaneet (38 %), joista joka neljäs jäi työttömäksi.

Koulutusosalalla suoritettiin vuosina 1995–1999 yhteensä 5 556 näyttötutkintoa. Tutkintosuoritusten määrää voidaan pitää hyvänä. Muihin koulutusaloihin verrattuna tutkintosuorituksia oli runsaasti. Tutkinnon tai sen osan suoritti tutkintoon valmistavassa koulutuksessa olleiden opiskelijoiden määrästä 32 %. Ammatti- ja erikoisammattitutkinnon suorittaneista yli 70 % toimi työelämässä koulutustaan vastaavassa tehtävässä. Joissain aikuisten tutkinnoissa osuus oli 90 %, mikä on ymmärrettävää, koska suurin osa tutkinnon suorittajista opiskeli työn ohessa. Majoitus- ja ravitsemistoiminnan lisäksi opiskelijat työllistyivät sosiaali- ja terveystalalle, kaupan sekä kiinteistöalalle.

Vuosina 1997–1999 perus-, ammatti- tai erikoisammattitutkinnon suorittaneista opiskelijoista 16 % jatkoi opiskelua toisessa oppilaitoksessa. Perustutkinnon aikaisemmin suorittaneista suoritti toisen perustutkinnon 62 %, joista samalla alalla 37 %. Ammattikorkeakouluun hakeutuneista yli puolet valitsi alan koulutusohjelman, 20 % siirtyi kaupan ja hallinnon alalle ja 7 % sosiaali- ja terveystalalle. Arvioinnin perusteella voidaan sanoa, että

kolmevuotisen tutkinnon suorittaneet siirtyivät pääosin työelämään. Kaksi-
vuotisen tutkinnon suorittaneet opiskelijat sen sijaan useammin jatkoivat
opiskelua tai jäivät työttömiksi.

TEHOKKUUS

Koulutuksen tarjonta ja kysyntä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisen perus- ja aikuiskoulutuksen tarjonta ja kysyntä kohtaavat melko hyvin, vaikka palvelualoilla ammatitaitoisen työvoiman saanti on vaikeutunut kaikkialla maassa. Palveluiden kysynnän kasvu on heijastunut alan työpanokseen, joka on viime vuosina lisääntynyt selvästi muuta talouden kasvua nopeammin. Palvelualojen erikoisluonne on kiihdyttänyt osa-aikatyöhön ja pätkätyöhön siirtymistä. Alueellisesti matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen oppilaitosverkko kattaa koko maan, joten koulutuksen saatavuus on hyvä. Koulutuksen järjestäminen on kuitenkin selvästi painottunut Etelä- ja Länsi-Suomen lääneihin. Näissä lääneissä myös työvoiman tarve on suurin. Tarjonnan ja kysynnän vastaavuudessa ei ollut eroa läänien tai kieliryhmien välillä.

Valtioneuvosto edellytti koulutuslalla oppilaitosten vähentämistä, koska jakautuminen liian moniin yksiköihin estää opetuksen kehittymistä ja lisää kustannuksia. Oppilaitosten ja koulutuksen järjestäjien määrä on 1990-luvun jälkipuoliskolla vähentynyt lähes neljänneksellä. Vielä arviointiajan kohtana vuosina 1998–2000 yhdistyi noin 30 oppilaitosta. Yksialaisista oppilaitoksista muodostettiin monialaisia oppilaitoksia niin, että koulutuslalla vuonna 2000 oli enää 5 yksialaista oppilaitosta ja 134 monialaista oppilaitosta. Lukuun sisältyy 9 erityisoppilaitosta ja yksi erikoisoppilaitos. Vaikka oppilaitosten määrä on vähentynyt, eivät koulutusyksiköt ole kuitenkaan vähentyneet. Edelleenkin joillakin paikkakunnilla on koulutuslalla päällekkäistä koulutusta, ja näillä paikkakunnilla koulutuksen järjestäjien on aiheellista arvioida koulutuksen tarpeellisuus.

Aikuiskoulutusta järjesti vuonna 2000 yhteensä 62 yksikköä, joista 29 oli aikuiskoulutuskeskuksia. Useat koulutuksen järjestäjät olivat yhdistämässä aikuiskoulutusta toimintojen tehostamiseksi, joten aikuiskoulutus haki arviointiajankohtana vielä asemaansa. Aikuiskoulutus ja oppisopimusloulutus olivat usean koulutusyksikön kehittämisen painopistealueina.

Opetushallituksen ja lääninhallituksen toimivalta ammatillisen peruskoulutuksen mitoittamisessa siirrettiin opetusministeriölle ja koulutuksen järjestäjälle vuoden 1998 alusta. Järjestäjä päättää vuosittaisen koulutuslaron oppilaitoksille osoitetun koulutustehtävän rajoissa. Tämä vaikutti hotelli-, ravintola- ja suurlalousalan opintoalan koulutuksen kasvuun lähes tuhannella opiskelijalla aikaisempaan verrattuna, koska koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelun opintoalan täyttymättä jääneet aloituspaikat muutet-

tiin osittain hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan koulutuksiksi. Vuodesta 1998 lähtien alan koulutuksen on aloittanut vuosittain noin 7 000 opiskelijaa. Tällä aloituspaikkamäärällä pystytään turvaamaan koulutetun työvoiman tarjonta. Vuonna 2000 voimaan tulleiden kolmevuotisten perustutkintojen mukaan aloituspaikkoja on noin 7 000 matkailun, catering- ja hotelli- ja ravintola-alan peruskoulutuksessa. Vaikka majoitus- ja ravitsemisalalla ammattitaitoisista työntekijöistä on pulaa, on alalla samanaikaisesti myös työttömyyttä. Keskimääräinen työttömyysaste oli vuonna 2000 toimialalla 9,5 % ja ennuste vuodelle 2001 oli 8,5 %.

Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan koulutus ei 1990-luvulla ole ollut nuorten suosioissa, ja koulutukseen hakijoiden määrä on vähentynyt 1980-luvun lopulta lähtien. Neljännes opintoalan aloituspaikoista on jäänyt täyttämättä. Viimeisten kolmen vuoden aikana opintoalan koulutuksen aloitaneita on vuosittain ollut noin 1 300 opiskelijaa. Koska nykyisetkään aloituspaikat eivät ole täyttyneet, ei aloituspaikkojen lisääminen auta turvaamaan alalle koulutettua työvoimaa, vaikka laskennallinen koulutustarve on huomattavasti suurempi. Toimialalla koulutus hankitaan erilaisilla lyhytkestoisilla koulutuksilla, joten koulutuksen suuntaaminen entistä enemmän lyhytkestoiseen koulutukseen sekä aikuiskoulutukseen ja oppisopimuskoulutukseen lienee hyvä vaihtoehto. Sama koskee myös tekstiilihuoltajan ammatillista peruskoulutusta. Vuosina 1997–1999 oli kyseisen tutkinnon suorittanut 48 henkilöä, joista vain neljännes oli alle 25-vuotiaita. Oppisopimuskoulutusjärjestelmällä pystytään kattamaan alan koulutuksen tarve.

Koulutusyksikön vetovoimaisuus ja alan hyvä imago on monella tavalla merkittävää. Mikäli oppilaitoksella on alueellisesti ja mahdollisesti valtakunnallisestikin hyvä imago, on oppilaitokseen helppo saada motivoituneita ja innostuneita opiskelijoita ja opettajia. Tämä mahdollistaa myös hyvien oppimistulosten saavuttamisen. Alan vetovoimaisuuden puute, opiskelijoiden vähyys, opettajien ammattitaidottomuus, koulutuksen ylitarjonta, työelämäyhteyksien puute sekä oppilaitoksen sijainti, tilat ja laitteet olivat SWOT-analyysissä oppilaitosten eniten esille nostamia heikkouksia tai uhkia. Toisaalta kehittämisaktiiviset oppilaitokset pitivät vahvuuksinaan juuri samoja asioita. Hyvin toimivissa oppilaitoksissa hyvät opiskelijat, opettajien ammattitaito, oppilaitoksen vetovoimaisuus jne. nähtiin mahdollisuuksina ja vahvuuksina. Nykykehitys näyttää kasvattavan oppilaitosten välisiä taseeroja. On muodostumassa korkeatasoisia, kehittämisaktiivisia oppilaitoksia ja paikalleen jämähäneitä oppilaitoksia.

Koulutustarpeen systemaattinen ennakointi koulutusyksiköissä oli vasta alkamassa ja suunnitteilla. Koulutuksen järjestäjällä on lain (630/1998 § 6) mukaan velvollisuus seurata ja arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta, sekä osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Vain muutamalla koulutuksen järjestäjällä oli käytettävissä systemaattinen menettely koulutustarpeen selvittämiseksi. Järjestäjät seurasivat pääosin hakeneiden ja aloitaneiden opiskelijoiden suhdetta ja opiskelijoiden työhönsijoitumislukuja. Näiden lisäksi hyödynnettiin alueellisia ja valtakunnallisia

tilastoja ja rekistereitä. Oppilaitosten tulee ottaa huomioon ikäluokkien pientyminen. Kehittämistoimenpiteiden suuntaamisessa on pidettävä tavoitteena, että oppilaitoksessa on korkeatasoiset edellytykset alan koulutuksen järjestämiseen.

Johtamiskulttuuri ja strateginen suunnittelu

Oppilaitoksissa johtamiskulttuurin tulisi antaa hyvät edellytykset toiminnan kehittämiseksi ja ohjaamiselle. Johtaminen toimi koulutusyksiköissä henkilöstölähtöisesti. Lähes kaikissa oppilaitoksissa oli jokin menetelmä, jolla johtamiseen, kehittämiseen ja päätöksentekoon tarvittavia tietoja kerättiin, mutta seurantatietojen hyödyntäminen oli vähäistä. Vertailutietoja ei kerätty koulutusalan muista oppilaitoksista tai yksiköistä.

Luokiteltaessa oppilaitokset neljään kategoriaan toiminnalle asetetut strategiset tavoitteet toteutuivat parhaiten pienissä ja suurissa oppilaitoksissa. Strategisten suunnitelmien soveltaminen käytäntöön täsmälliseksi ja mitattavissa oleviksi toimintatavoitteiksi oli puutteellista. Oppilaitoskohtainen strateginen suunnittelu oli harvoin systemaattista ja seurantatietoihin perustuvaa. Tavoitekuvaukset sisälsivät suurelta osin ajassa liikkuvaa retoriikkaa.

Pääosin sekä opiskelijat että opettajat olivat tyytyväisiä oppilaitosten ilmapiiriin. Ilmapiirikartoituksia tehtiin säännöllisesti, tosin joissakin tapauksissa ilmapiirikartoitusten hyödyntäminen oli jäänyt kesken. Suurissa kaupunkimaisissa oppilaitoksissa ilmapiiri näytti olevan myönteisempi kuin muissa yksiköissä.

Tärkeimmät henkilöstön kehittämistarpeet olivat henkilöstön ammattitaidon ja pedagogisen osaamisen kehittäminen, työelämän tuntemuksen lisääminen, yhteistyötaitojen lisääminen oman oppilaitoksen sisällä ja alueen muiden oppilaitosten kanssa sekä henkilöstön jaksamisen parantaminen. Kahdella kolmasosalla oppilaitoksista oli kirjallinen henkilöstön kehittämissuunnitelma. Suunnitelman laatiminen tapahtui useimmiten henkilöstön kanssa käytävien kehityskeskustelujen pohjalta. Koulutuksen tulosvastuun ja läpinäkyvyyden lisääminen vaativat koulutuksen järjestäjiltä, rehtoreilta, opettajilta ja hallinnossa työskenteleviltä uudenlaista työorientaatiota ja opetustoiminnan sekä työkuultuurien muutosta.

Monet koulutusyksiköt olivat läpikäyneet yhdistymisprosessin ja organisaatiomuutoksen, mikä heijastui joissakin koulutusyksiköissä edelleen ilmapiiriin ja työviihtyvyyden heikentymisenä.

Opettajien ammattitaito

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opettajista 80 %:lla oli pohjakoulutuksena opistoaste tai siihen rinnastettava koulutus. Toisen asteen koulutuksen tai korkeakoulututkinnon suorittaneita oli molempia noin kymmenesosa opettajista. Yli kolmannes opettajista oli yli 50-vuotiaita. Ammatillisista opettajista vain noin kymmenesosa oli miehiä. Alan opettajien keski-ikä oli 44 vuotta. Alan opettajat olivat muiden koulutusalojen opettajia hieman nuorempia. Opettajien korkea keski-ikä ja varhainen eläkkeelle siirtyminen aiheuttavat tulevana vuosina alan opettajien lisäkoulutustarvetta.

Koulutusosalalla opettajat olivat yleensä päteviä, opettajankelpoisuus oli lähes 90 %:lla. Opettajilla oli pitkäaikainen kokemus opetustyöstä, sillä kolme neljäsosaa opettajista oli ollut opettajana yli kymmenen vuotta. Opettajien ammattitaidoissa oli suuria eroja. Alalla oli korkean ammattitaidon omaavia ja alan kehitystä seuraavia opettajia sekä paikoilleen jämähtäneitä, elinkeinosta vieraantuneita opettajia. Kaikkien opettajien työelämän tuntemus ei vastannut nykyajan vaatimuksia vaikka opettajalta vaadittava alan työelämäkokemus oli lähes kaikilla. Vain noin 10 % opettajista oli viimeisen kolmen vuoden aikana työskennellyt oppilaitoksen ulkopuolella muutamia kuukausia (1–6 kk). Opettajien käytännön työelämäosaaminen ei ole ajan-
tasalla.

Oppimistulosten arvioinnissa opiskelijoilla oli suuria puutteita alan perustietojen ja taitojen osaamisessa. Tuotannollisissa ja teknisissä perustaidoissa puutteita ilmeni ravitsemukseen ja elintarvikehygieniaan, nimenomaan omavalvontaan liittyvässä osaamisessa, samoin kannattavassa ja taloudellisessa toiminnassa, kulttuurien tuntemuksessa sekä kirjallisessa viestinnässä. Opettamiseen tarvitaan lisää asiantuntijaopettajia. Näytti siltä, että opetussuunnitelman mukaisia alan keskeisiä perusteita ei kaikissa oppilaitoksissa edes opeteta. Vuonna 2001 voimaan tulevan uuden lain myötä elintarvikehuoneistossa työskentelevältä vaaditaan asetuksen mukainen elintarvikehygieeninen osaaminen, joten opiskelijoiden osaaminen tällä opintoalueella on varmistettava asiantuntevalla opetuksella.

Uudessa koulutusrakenteessa olevassa matkailun perustutkinnossa opettajilta edellytetään uutta asiantuntijaosaamista. Koulutusosalalla oli vuoden 1999 opettajakyselyn mukaan kuusi matkailualan opintojen opettajaa ja aloituspaikkoja oli yli tuhat, joten matkailualan asiantuntijaopettajien tarve on ilmeinen. Toisaalta matkailualan opetusta ovat perinteisesti antaneet kaupan ja hallinnon alan opettajat. Matkailualan opettajilta tulisi edellyttää peruskoulutuksena vähintään ammattikorkeakoulu- tai cum laude approbatur -tasoisia matkailualan opintoja. Tässä on myös haastetta opettajankoulutukselle.

Lähes puolet koulutusalan opettajista ei ollut osallistunut ollenkaan tai osallistui hyvin harvoin täydennyskoulutukseen. Tutkintoon tähtäävään koulutukseen osallistui alle viidennes opettajista. Vaikka opettajat kantoivat vastuuta ja olivat huolissaan opiskelijoiden erityisopetuksesta ja ohjauksesta, erityisopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusta suoritti ainoastaan muu-

tama opettaja. Tilanne on huolestuttava, koska koulutusosalalla erityisopiskelijoiden osuus on kasvava ja opiskelijat tarvitsevat enenevässä määrin ohjausta opinnoissaan.

Opetussuunnitelman ohjaavuus

Oppilaitosten johdon edustajista kaksi kolmasosaa piti opetussuunnitelman ja tutkinnon perusteita oppilaitoksen opetusta ohjaavina ja perusteet vastasivat melko hyvin paikallisen työelämän tarvetta. Oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteiden laatiminen oli tapahtunut pääasiassa valtakunnallisten opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteiden pohjalta. Oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat oli harvoin tehty yhdessä työelämän ja opiskelijoiden kanssa. Näin ollen paikallisia ja alueellisia elinkeinoelämän ja työelämän painotuksia ei yleensä ollut otettu huomioon, vaan keskeiset sisällöt oli otettu suoraan valtakunnallisista perusteista. Opetussuunnitelmassa ja tutkintojen perusteissa koulutuksen tavoite, keskeinen sisältö ja arviointi selvitettiin pääosin erittäin hyvin ja selkeästi, mutta sen sijaan toteutus ja opetusmenetelmät kerrottiin hyvin yleisellä tasolla, jos ollenkaan.

Opetussuunnitelmat sisälsivät riittävästi valinnaisuuksia, vaikka opiskelijat harvoin valitsivat valinnaisia opintoja oman yksikkönsä ulkopuolelta. Yhteistyö lukion ja alueen muiden oppilaitosten kanssa ei ollut vielä luontevaa. Opiskelijaryhmän eniten valitsemat valinnaiset opinnot toteutuivat, mutta puolet opiskelijoista ei voinut opiskella haluamiaan valinnaisia opintoja. Aikuisopiskelijoille tarjottiin valinnaisia opintoja rajoitetusti. Ruotsinkieliset opiskelijat olivat suomenkielisiä opiskelijoita tyytyväisempiä valinnaisiin opintoihin.

Suomenkielisissä yksiköissä kansainvälistyminen näytti olevan jonkin verran aktiivisempaa kuin ruotsinkielisissä yksiköissä. Oppimistulosten arvioinnissa opiskelijoiden erilaisten kulttuurien tuntemus oli heikkoa, joten kansainvälisyysopintojen tarve on alan koulutuksessa ilmeinen.

Työelämän edustajat ja opiskelijat tunsivat opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet melko huonosti. Opiskelijoita ei ollut riittävästi perehdytetty koulutuksen alkuvaiheessa opintokokonaisuuksien sisältöihin, ja he toivoivat saavansa enemmän etukäteistietoa opetusjärjestelyistä ja opetusmenetelmistä.

Viime vuosikymmenen aikana koulutusrakenteet sekä opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet ovat muuttuneet useaan kertaan. Kaikkia muutoksia ei ollut edes saatettu loppuun, kun jo uusi uudistus on tehnyt tuloaan. Syksyllä 2000 matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutus laajeni 120 opintoviikoksi ja koulutukseen liitettiin mukaan 20 opintoviikon laajuinen työpaikoilla tapahtuva oppiminen. Uudet tutkinnot ovat työelämälähtöisiä, joten tutkinnon suorittanut saa laaja-alaisen ammatillisen perusvalmiuden alan eri tehtäviin sekä erikoisosaamisen ja työelämän edellyttämän ammatti-

taidon ainakin yhdellä tutkinnon osa-alueella. Koulutusrakenteen muuttamiseen ja opetussuunnitelmauudistuksiin ei koulutusosalalla aineiston perusteella liene tarvetta lähivuosina. Oppilaitoskohtaisten opetusjärjestelyjen parantamiseen oli tarvetta, erityisesti opetusmenetelmien ja opetuksen sisällön kehittämiseen. Koulutusyksiköissä tulee jokainen opettaja sitouttaa opetussuunnitelmatyöhön ja oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman mukaiseen opetuksen toteuttamiseen. Monet opettajat olivat huolestuneita siitä, että aikaa ei ole riittävästi opiskelijoiden kohtaamiseen.

Opetusjärjestelyjen toimivuus

Viime vuosien aikana opetusjärjestelyjä on pyritty kehittämään opiskelijakeskeisemmiksi. Lähiopetuksen määrä vaihteli 26–30 tuntiin, ja itsenäisen opiskelun määrä oli keskimäärin noin seitsemän tuntia viikossa. Itsenäisesti suoritettavia tehtäviä opettajat antoivat harvoin. Arvioinnin tulokset tukevat käsitystä, että lähiopetuksen määrän tulee olla suurempaa opintojen alkuvaiheessa ja vähäisempää viimeisenä opiskeluvuonna. Itsenäisen opiskelun sijoittamiseen opintojen eri vaiheeseen sekä opiskelun ohjaukseen tulee kiinnittää aiempaa suurempaa huomiota. Molemmilla opintoaloilla opiskelijat toivoivat lisää teoriaopetusta ja opetuksen vaatavuustason nostamista. Lisää opetusta ja ohjausta opiskelijat toivoivat saavansa ammattiteorian opettamiseen, kieliin, laskentaan sekä päättötyön tekemiseen.

Uudet opetusmenetelmät edellyttävät opettajilta uutta opetuskuultuuria ja parempaa opettajien välistä yhteistyötä ja integrointia. Parhaiten integrointi oli onnistunut matemaattisten opintojen ja atk:n osalta, mutta esimerkiksi kielten opetuksessa ei ole ollut tapana integroida. Käytetyin opetusmenetelmä oli keskusteleva opetus, jota käytti yli 80 % opettajista. Suurin osa opettajista mainitsi ohjaavansa opiskelijoita henkilökohtaisesti. Suomenkielistä opetusta antavissa oppilaitoksissa opetusmenetelmiä käytettiin monipuolisemmin kuin ruotsinkielisistä opetusta antavissa oppilaitoksissa. Suurissa oppilaitoksissa opetusmenetelmät olivat työelämäläheisempiä ja oppilaskeskeisempiä kuin muissa oppilaitoksissa.

Lähes 90 % opiskelijoista saa oppimisen tavoitteita vastaavan työharjoittelu- tai työssäoppimispaikan yleensä oppilaitoksen talousalueelta. Noin 10 % opiskelijoista suorittaa työharjoittelun tai työssäoppimisjakson muualla. Koulutuksen järjestäjä takaa opiskelijoille oppimistason edellyttämät työssäoppimispaikat. Työelämän edustajat eivät saaneet opettajilta riittävästi palautetta työssäoppimisjaksojen onnistumisesta. Koulutusyksiköiden työssäoppimisen arviointikriteereissä oli eroja. Ne eivät aina ole yhdenmukaisia opetussuunnitelman perusteiden kanssa.

Luokattomuus koulutusosalalla oli periaatteessa mahdollista, mutta ei käytännössä toteutunut. Kaksoistutkinnon suorittajien määrä on viime vuosien aikana tasaisesti kasvanut, ja näyttää siltä, että kaksoistutkinnon suorittajien määrä lisääntyy edelleen tällä koulutusosalalla. Arvioinnin perusteella voi-

daan sanoa, että edelleen tulee kiinnittää huomiota oppilaitosten työjärjestysten laatimiseen luokattomuuden, valinnaisten opintojen ja kaksoistutkinnon suorittamisen mahdollistamiseksi.

Opinto-ohjauksen tehokkuus

Yli puolet opiskelijoista oli tyytyväisiä saamaansa opinto-ohjaukseen. Opinto-ohjauksen tarve on lisääntynyt valinnaisuuden ja itsenäisen opiskelun myötä, ja ohjaustarve liittyy pääosin valinnaisiin opintoihin sekä jatko-opintoihin. Opinto-ohjausta antoivat opinto-ohjaajan lisäksi myös ammatillisten opintojen opettajat. Opiskelijat olivat tyytyväisiä opiskelijahuoltopalveluihin, ja niitä käytetään aikaisempaa enemmän. Opinto-ohjauksen tehostaminen näytti vähentävän opiskelijoiden opintojen keskeyttämistä ja syrjäytymistä.

Oppilaitosten ja työelämän välinen yhteistyö

Oppilaitosten ja työelämän välinen yhteistyö oli selvästi lisääntynyt parin viime vuoden aikana. Arviointiaineiston perusteella voidaan havaita, että oppilaitosten välillä oli suuria eroja yhteistyössä työelämän kanssa. Työelämän edustajat arvostivat työpaikkaohjaajakoulutusta yhteistyömuotona. Keskeisinä kehittämiskohteina nähtiin työelämänyhteyksien ja työssäoppimisen kehittäminen ja opettajien työskentely alan työtehtävissä oppilaitoksen ulkopuolella. Työelämän edustajat osallistuivat edelleenkin harvoin oppilaitoksessa opetuksen suunnitteluun ja opettamiseen sekä päättötyöiden ohjaukseen. Aikuiskoulutuksessa yhteistyötä työelämän kanssa tehtiin tiiviimmin kuin nuorten koulutuksessa. Arvioinnissa ilmeni, että oppimisprosessin eri osapuolet olivat tyytyväisempiä sekä koulutukseen että tuloksiin, silloin kun työelämän edustajat, opiskelijat ja opettajat yhdessä suunnittelivat ja arvioivat koulutusta.

Tilojen ja laitteiden toimivuus

Oppilaitosten mahdollisuudet tarjota opiskelijoille edellytykset itsenäiseen opiskeluun ja tiedonhankintaan eivät kaikilta osin täyttyneet, vaikka koulutusalalla lähes kaikki koulutusyksiköt olivat nykyaikaisia, tiloja, laitteita ja välineitä oli riittävästi ja ne pääosin vastasivat työelämässä käytettäviä laitteita. Työelämän edustajat pohtivatkin, osasivatko kaikki opettajat käyttää moderneja laitteita riittävän tehokkaasti.

Ammattikorkeakoulujen perustaminen on auttanut myös toisen asteen koulutusta mm. kirjasto- ja informaatiopalveluja kehittämällä. Atk-laitteet ja verkkoyhteydet olivat nykyaikaisia, mutta niitä ei aina käytetty tehokkaasti

oppimisen välineenä. Yleensä tilat ja laitteet olivat opiskelijoiden käytettävissä myös iltaisin, vaikka toisaalta opiskelijat eivät juuri käyttäneet tiloja iltaisin.

Opetusravintoloiden ja -hotellien sekä muun liiketoiminnan tavoitteet oli asetettu oppimisen tavoitteiden näkökulmasta. Liiketoiminnan taloudellisenä tavoitteena oli yleensä, että toiminnan tulot kattavat toiminnasta aiheutuneet menot ja mahdollisen kohtuullisen tuoton sijoitetulle pääomalle. Joka viides koulutusyksikkö ei järjestänyt lainkaan opetusravintolaan liittyvää liiketoimintaa. Henkilökunnan ja opiskelijaruokailun järjestäminen oli lähes kaikissa yksiköissä osa opetusta. Suurin osa haastatelluista työelämän edustajista koki, että koulutusyksiköiden harjoittama liiketoiminta ei kilpaillut heidän oman toimintansa kanssa. Joillakin paikkakunnilla yrittäjien ja oppilaitoksen yhteistyössä oli kitkaa. Opiskelijoiden mielestä opetuksen taso opetusravintoloissa vaihteli paljon ja aina ei ohjausta annettu riittävästi. Opiskelijoiden ensimmäiset työssäoppimisjaksot pidetään yleensä oppilaitoksen omassa opetusravintolassa ja muut jaksot ovat työelämän yrityksissä.

TALOUDELLISUUS

Koulutusalan kokonais- ja yksikkökustannusten kehittyminen

Ammatillisen koulutuksen kokonaismenot ja opiskelijamäärä ovat supistuneet vuosina 1997–1999, mikä johtuu pääasiassa koulutusrakenteen asteittaisesta uudistumisesta. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijamäärä on supistunut muuhun koulutukseen verrattuna vain vähän, ja kokonaismenot ovat lisääntyneet vuodesta 1997 noin 5 %. Koulutusalan kokonaismenot vuonna 1999 olivat noin 750 miljoonaa markkaa, joka on noin 12 % ammatillisen koulutuksen kokonaismenoista. Ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelevista 13 % opiskelee koulutuslalla. Menot opiskelijaa kohden ovat lisääntyneet vuosina 1997–1999 noin 9 % eli hieman yleistä kustannuskehitystä nopeammin. Kustannustason muutos huomioiden reaalin lisäys on ollut melko vähäinen.

Opiskelijakohtaisten yksikkökustannusten vaihtelevuus

Koulutusalan keskimääräiset kustannukset vuonna 1998 olivat noin 36 500 markkaa. Vaihteluväli yksiköittäin oli 24 200–80 000 markkaa. Kalleimpaan neljännekseen kuuluvien yksiköiden koko ja kustannusrakenne vaihtelee hyvin paljon. Korkea kustannustaso johtuu yleensä muusta kuin opetuksesta, lähinnä kiinteistöjen tai hallinnon menoista ja joissakin tapauksissa myös opetuksen menoista. Halvimpaan neljännekseen kuuluvien yksiköiden kustannusrakenne vaihtelee sen sijaan erittäin vähän.

Koulutusalan kustannusrakenne vastaa melko hyvin ammatillisten oppilaitosten yleistä kustannusrakennetta. Menolajitasolla on eroja erityisesti

opetuksen ja ruokailun ja muun opiskelijahuollon kustannuksissa. Opetukseen liittyvien välittömien hankintojen ja palvelujen kustannukset opiskelijaa kohden ovat noin viidenneksen pienemmät kuin ammatillisessa koulutuksessa keskimäärin. Ruokailun ja muun opiskelijahuollon menot ovat sen sijaan noin 16 % suuremmat kuin ammatillisessa koulutuksessa keskimäärin.

Kustannustason ja -rakenteen vaihtelu ja yksiköiden väliset tehokkuuserot

Koulutusyksikön koolla kokoluokittain tarkasteltuna oli varsin vähäinen yhteys opiskelijakohtaisten kustannusten tasoon. Vain alle 50 opiskelijaa käsittävien yksiköiden kustannustaso poikkesi oleellisesti muista ryhmistä ja alan yleisestä kustannustasosta. Toimintotason tarkastelussa voitiin kuitenkin todeta mittakaavasta johtuvia kustannusetuja erityisesti kiinteistöjen ja ruokailun ja muun opiskelijahuollon menoissa. Ruotsinkielinen koulutus on merkittävästi kalliimpaa kuin suomenkielinen koulutus. Ruotsinkielisten yksiköiden keskikoko on vain noin puolet suomenkielisten yksiköiden keskikoosta. Ruotsinkielinen koulutus on myös selvästi kalliimpaa kuin vastaavankokoisten yksiköiden koulutus keskimäärin.

Alan koulutus oli halvinta yksityisissä yksiköissä ja kalleinta kuntayhtymien yksiköissä, mutta kustannusero ei ollut suuri. Lähiopetustuntia/opiskelija -tunnusluvun perusteella opetusjärjestelyt olivat tehokkaimmat yksityisissä yksiköissä. Kuntayhtymien yksiköt olivat kunnallisia yksiköitä tehokkaampia. Toimintotasolla kuntayhtymien yksiköiden kiinteistömenojen taso oli keskimääräistä huomattavasti korkeampi. Yksityisten yhteisöjen ylläpitämässä yksiköissä hallintomenojen taso oli puolestaan keskimääräistä huomattavasti korkeampi. Monialaisuus näyttää tuovan säästöjä vain hallintomenoissa. Kokonaismenojen tasolla alan kustannustaso oli selvästi alhaisin yksialaisissa yksiköissä ja korkein viisi alaa käsittävissä yksiköissä.

Alan kustannustaso vaihtelee maakunnittain varsin paljon. Kalleinta koulutus on Varsinais-Suomessa ja Keski-Pohjanmaalla. Halvinta koulutus oli Satakunnassa ja Lapissa. Suuri kustannustason vaihtelu johtuu pääasiassa tukitoiminnoista ja erityisesti kiinteistömenoista. Kuitenkin myös opetukseen liittyvien hankintojen ja palvelujen kustannukset vaihtelevat huomattavasti alueittain. Näiden määrä on Kainuussa muihin alueisiin verrattuna huomattavasti pienempi. Eräissä maakunnissa menot ylittivät 30–50 %:lla alan keskimääräisen tason. Kustannusvaihtelu EU-tukialueittain oli erittäin vähäistä. Kuntaryhmittäin tarkasteltuna maaseutumaisten kuntien yksiköiden kustannustaso oli noin kolmanneksen keskimääräistä korkeampi. Kaupunkimaisten kuntien yksiköt tuottivat tukipalvelut yksikkökustannuksilla mitattuna noin puolet tehokkaammin kuin maaseutumaisten kuntien yksiköt.

Maksullisen palvelutoiminnan laajuus koulutuslalla

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusta antavien yksiköiden maksullisen palvelutoiminnan kokonaistulot olivat vuonna 1998 noin 200 miljoonaa markkaa, mikä oli noin 30 % valtionosuustoiminnan käyttökustannuksista. Luku sisältää sekä koulutuksesta että tuotteiden ja palveluiden myynnistä saadut tulot. Maksullinen palvelutoiminta oli selvästi laajempaa isommissa yksiköissä. Yli 400 opiskelijan yksiköissä maksullisen palvelutoiminnan tulot olivat noin 50 % valtionosuustoiminnan käyttökustannuksista. Opintoaloittain tarkasteltuna maksullinen palvelutoiminta oli pelkästään hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan koulutusta tuottavissa yksiköissä noin puolet laajempaa kuin pelkästään koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan koulutusta tuottavissa yksiköissä. Koulutuksen järjestäjistä maksullinen palvelutoiminta oli vähäisintä yksityisissä yksiköissä.

MATKAILU-, RAVITSEMIS- JA TALOUSALAN KOULUTUKSEN ARVIOINNIN HYÖDYNTÄMINEN

Arvioinnin onnistumisen tavoitteena on se, että arvioinnin tuloksia hyödynnetään käytännön kehittämistyössä. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen ammatillisen perus- ja aikuiskoulutuksen kokonaisarviointi on vaatinut kaikilta mukana olleita koulutuksen järjestäjiltä, rehtoreilta, opettajilta, opiskelijoilta, työelämän edustajilta ja asiantuntijoilta paljon työtä arvioinnin eri vaiheissa. Seuraavaksi haasteeksi muodostuukin arvioinnin tulosten hyödyntäminen. Saamamme palautteen perusteella koulutusalan arviointi on jo innostanut lukuisiin luoviin opiskelijakeskeisiin kehittämistehtäviin. Vasta kun arvioinnin johtopäätöksien ja aineiston esille nostamia vahvuuksia edelleen kehitetään ja keskeisiin epäkohtiin puututaan ja ne korjataan, on koulutusalan arviointi osoittanut tarpeellisuutensa.

10 SLUTLEDNINGAR

Helhetsutvärderingen av den grundläggande utbildningen och vuxenutbildningen inom turism-, kosthålls- och ekonomibranschen hade två huvuduppgifter. Den första uppgiften var att utreda resultaten av utbildningen. I denna uppgift ingick som en deluppgift att utreda hur de i läroplanen uppställda målen hade uppnåtts och hur målen hade uppnåtts ur utbildningsanordnarens, läroanstaltens och individens synvinkel. Den andra huvuduppgiften var att producera information för resursallokeringen, beslutsfattandet och utvecklande av utbildningen.

EFFEKTER

Inlärningsresultat

Över hälften av de studerande som avlade grundexamen behärskade de i läroplanen nämnda kompetensområdena väl och 39 % nöjaktigt. Endast 2 % av studerande nådde upp till en berömlig prestation och 7 % av studerandena nådde inte upp till de i läroplanerna för grundexamina satta minimikraven.

Av inlärningsresultaten kan man dra slutsatsen, att det fanns stora skillnader mellan de olika utbildningsenheterna i fråga om studerandenas kunskaper. Denna slutledning får stöd av intervjuerna med arbetslivet. Vid en del enheter behärskades de grundläggande kunskaperna och färdigheterna väl, medan det i andra enheter föreföll att finnas brister inom så gott som alla kompetensområden. Utvärderingen visar att den skolvisa läroplanen inte styr undervisningen i alla utbildningsenheter. Alla innehållsområden i läroplanen hade inte undervisats eller så hade de behandlats så ytligt, att studerandena inte hade förstått frågans betydelse, vilket resulterade i ett bristfälligt kunnande.

Bäst klarade sig studerandena inom kompetensområdena kundorienterad kundservice och samarbete inom arbetsgemenskapen. Inom kompetensområdet produktionsrelaterade och tekniska basfärdigheter visade över hälften av studerande ett gott kunnande, i kunskaperna om näring och livsmedelshygien fanns dock brister. Inom kompetensområdet lönsam och ekonomisk verksamhet var närapå hälften av prestationerna på en nöjaktig nivå. Inom områdena problemlösning och beslutsfattande, värdekunnande och inlärningsfärdigheter visade hälften av studerandena ett gott allmänt kunnande. Sämst var prestationerna inom skriftlig kommunikation. 55 % av de finskspråkiga

studerandena och 74 % av de svenskspråkiga studerandena uppnådde inte anspråksnivån för det andra inhemska språket. Anspråksnivån för de svenskspråkiga studerandena var högre ställd.

Tre års studier resulterade inte alltid i bättre kunskaper än två års studier. Skillnaderna i inlärningsresultat mellan olika läroanstalter var emellanåt stora. Granskade enligt examina uppnåddes de bästa resultaten inom huslig ekonomi och rengöringsservice, men även här fanns det stora skillnaderna inom examen. Resultat som av läroanstalterna hade bedömts som goda fick en annan bedömning av utomstående bedömare. Inlärningsresultaten föreföll att variera beroende på vem som bedömde resultaten. Det är uppenbart att en del av de utbildningsenheter som hade uppnått de bästa resultaten hade använt en annan bedömningsskala än resten av läroanstalterna. Läroanstalterna upplevde det som svårt att bedöma inlärningsresultaten enligt kriterierna. Skolans egen bedömningskultur visade sig vid några utbildningsenheter väga tyngre än kriterierna. Arbetslivsrepresentanterna betraktade bedömningskriterierna som välfungerande och lyckade arbetsredskap, medan lärarna anlade fler kritiska synpunkter och upplevde kriterierna som svåra. Utbildningsanordnaren och läroanstaltens ledning bör försäkra sig om den egna läroplanens ändamålsenlighet och se till att den förverkligas.

Placeringen i arbetsliv och fortsatta studier

De som hade avlagt en grund- eller yrkesexamen inom branschen placerade sig ganska väl i arbetslivet, i uppgifter som motsvarade deras utbildning. Av de studerande som hade avlagt grundexamen inom turism-, kosthålls- och ekonomibranschen 1997–1999 (n = 15 234) placerade sig över hälften i arbetslivet, en femtedel var arbetslösa och nästan en fjärdedel läste vidare. Bäst placerade sig de studerande i arbetslivet som hade avlagt en treårig examen inom försäljning och kundbetjäning (62 %) samt de som hade avlagt en treårig grundexamen i matservice (57 %) och svagast de studerande som hade avlagt en tvåårig grundexamen (38 %), av de sistnämnda varvar fjärde arbetslös.

Inom utbildningsområdet avlades under perioden 1995–1999 sammanlagt 5 556 fristående examina. Antalet avlagda examina kan anses tillfredsställande. Antalet examensprestationer var stort jämfört med andra utbildningsområden. Av de studerande som hade varit i förberedande utbildning avlade 32 % hela eller en del av examen. Av dem som hade avlagt en yrkes- eller specialyrkesexamen placerade sig över 70 % i arbetslivet i uppgifter som motsvarade deras utbildning. I några vuxenexamina placerade sig 90 % av studerandena i arbetslivet, vilket är begripligt, eftersom största delen av vuxenstuderandena studerar vid sidan om sitt arbete. Förutom inom logi- och kosthållsverksamheten fick studerande arbete inom social- och hälsovårdsbranschen, handel och industri och fastighetsbranschen.

Av dem som avlade en grund-, yrkes- eller specialyrkesexamen åren 1997–1999 fortsatte 16 % studierna vid en läroanstalt. Av dem som tidigare hade avlagt grundexamen avlade 62 % en annan grundexamen, 37 % inom samma bransch. Av yrkeshögskolestuderandena valde över hälften ett utbildningsprogram inom samma område, 20% fortsatte studierna inom handel och administration och 7 % vid en yrkeshögskola inom social- och hälsovård. På basis av utvärderingen kan man säga, att de som hade avlagt en treårig examen till största delen övergick till arbetslivet, medan en större del av dem som hade avlagt en tvåårig examen läste vidare eller blev arbetslösa.

FUNKTIONSDUGLIGHET

Utbud och efterfrågan på utbildning inom turism-, kosthålls- och ekonomi- branschen

Utbud och efterfrågan möts ganska väl inom den grundläggande utbildningen och vuxenutbildningen inom turism, kosthålls- och ekonomibranschen, trots att tillgången till utbildad arbetskraft inom servicebranscherna har försämrats i hela landet. Den ökade efterfrågan på tjänster har återspeglats i arbetsinsatsen på området, som under de senaste åren har vuxit klart snabbare än inom den övriga ekonomin. Servicebranschernas speciella karaktär har påskyndat övergången till deltids- och korttidsarbete. Regionalt täcker läroanstaltsnätet inom turism-, kosthålls- och ekonomibranschen hela landet och tillgängligheten till utbildningen är således god. Mest utbildning inom branschen ordnas det i Södra och Västra Finlands län. I dessa län är också behovet av arbetskraft störst. Mellan länen eller språkgrupperna konstaterades inga skillnader i utbud och efterfrågan.

Statsrådet förutsatte att antalet läroanstalter inom branschen skulle minskas, eftersom den alltför stora uppdelning på olika enheter förhindrade utvecklandet av utbildningen och ökade kostnaderna. Effektiveringen av läroanstaltsnätet och anordnandet av utbildningen har genomförts så, att antalet läroanstalter och utbildningsanordnare under senare hälften av 1990-talet har minskats med en fjärdedel. Ännu vid utvärderingstidpunkten, under åren 1998-2000, sammanslogs ca 30 läroanstalter. Läroanstalter som verkade inom ett enda område omvandlades till mångbranschskolor, så att det år 2000 fanns endast 5 enbranschskolor och 134 mångbranschskolor. I siffran ingår 9 specialläroanstalter och en särskild läroanstalt. Å andra sidan, fastän antalet läroanstalter har minskat, så har antalet utbildningsenheter inte minskat. På några orter finns fortsättningsvis överlappande utbildning inom branschen och på dessa orter bör utbildningsanordnarna överväga hur nödvändig utbildningen är.

Vuxenutbildning anordnades år 2000 vid sammanlagt 62 enheter, av vilka 29 var vuxenutbildningscenter. Många utbildningsanordnare planerade sammanslagningar av verksamheten för att effektivera den; vuxenutbildningen sökte

m.a.o. ännu sin ställning vid utvärderingstidpunkten. Många utbildningsenheter hade vuxenutbildning och läroavtalsutbildning som tyngdpunktsområden.

Utbildningsstyrelsens och länsstyrelsens befogenheter vid dimensioneringen av den grundläggande yrkesutbildningen överfördes fr.o.m. början av år 1998 till undervisningsministeriet och utbildningsanordnarna. Utbildningsanordnaren bestämmer det årliga utbildningsutbudet inom ramen för sin utbildningsuppgift. Detta ledde till att antalet studerande inom hotell-, restaurang- och storhushållsbranschen ökade med närmare tusen studerande jämfört med tidigare, eftersom de nybörjarplatser inom huslig ekonomi och rengöringsservice som hade blivit obesatta delvis omvandlades till utbildning inom hotell-, restaurang- och storhushållsbranschen. Cirka 7000 studerande har årligen sedan år 1998 inlett studier inom branschen. Med detta antal nybörjarplatser kan man tillgodose efterfrågan på utbildad arbetskraft. Enligt de treåriga grundexamina som trädde i kraft år 2000 innehåller de ca 7 000 nybörjarplatserna grundläggande utbildning inom turism, catering och hotell- och restaurangbranschen. Å andra sidan, även om det är brist på yrkesutbildad arbetskraft inom hotell- och restaurangbranschen, så finns det också fortsättningsvis arbetslöshet inom branschen. I genomsnitt 9,5 % av arbetskraften inom branschen var år 2000 arbetslös och prognosen för år 2001 är 8,5 %.

Utbildningen inom huslig ekonomi och rengöringsservice har inte varit populär bland ungdomen på 1990-talet och antalet sökande till utbildningsområdet har minskat fr.o.m. slutet av 1980-talet. En fjärdedel av nybörjarplatserna inom området har blivit obesatta. Under de tre senaste åren har ca 1300 studerande årligen inlett studier inom branschen. Eftersom man inte har lyckats fylla ens de nuvarande nybörjarplatserna är det inte möjligt att få utbildad arbetskraft till området genom att öka antalet nybörjarplatser, trots att det kalkylerade utbildningsbehovet är betydligt större. Inom branschen är det vanligt att skaffa sig utbildning genom olika kortvariga utbildningar och därför torde det vara ett gott alternativ att inrikta utbildningen på kortvarigutbildning och vuxenutbildning och läroavtalsutbildning i allt högre grad. Samma gäller grundläggande yrkesutbildning för textiltvårdare. Ifrågavarande examen avlades åren 1997–1999 av 48 personer, av vilka endast en fjärdedel var unga personer under 25 år. Utbildningsbehovet inom branschen kan täckas genom läroavtalsutbildning.

Attraktiva utbildningsenheter och en god image är viktiga för branschen på många sätt. Om läroanstalten har en god image regionalt och eventuellt också på riksnivå, är det lätt för läroanstalten att få motiverade studerande och lärare. Detta i sin tur gör det möjligt att nå goda resultat. Branschens brist på attraktionskraft, det ringa antalet studerande, brister i lärarnas yrkesskicklighet, överutbudet på utbildning, avsaknaden av samverkan med arbetslivet och läroanstaltens läge, lokaler och utrustning var de svagheter eller hot som studerande oftast lyfte fram i swotanalysen. Å andra sidan betraktade de utvecklingsaktiva läroanstalterna samma saker som sin styrka, i de läroanstalter som fungerade bra såg man goda studerande, yrkesskickliga

lärare, en attraktiv läroanstalt osv som en möjlighet och en styrka. Utvecklingen för närvarande förefaller att leda till ökade nivåskillnaderna mellan läroanstalterna. Det håller på att uppkomma dels högklassiga, utvecklingsaktiva läroanstalter, dels stagnerade läroanstalter som fastnat i gamla spår.

Systematisk prognostisering av utbildningsbehovet hade först nyligen inletts eller var under planering i utbildningsenheterna. Enligt lagen (630/1998 § 6) skall utbildningsanordnarna utvärdera utbildningen och bedöma dess verkan och delta i utomstående utvärdering av verksamheten. Endast några utbildningsanordnare hade ett systematiskt förfarande för att utreda utbildningsbehovet. Utbildningsanordnarna följde i huvudsak proportionen mellan antalet sökande och antalet studerande som inledde studier samt siffrorna för studerandenas placering i arbetslivet. Utöver dessa utnyttjades regionala och riksomfattande statistiker och register. Läroanstalterna bör beakta att åldersklasserna har minskat. Vid inriktningen av utvecklingsåtgärder bör man beakta vilka utbildningsenheter inom branschen som har förutsättningar att ordna högklassig utbildning.

Ledningskultur och strategisk planering

Läroanstalternas ledningskultur gav goda förutsättningar för att utveckla och styra verksamheten. Ledarskapet är här sin utgångspunkt i personalen. Närapå varje läroanstalt hade något förfarande, genom vilket man samlade in den information som behövs för ledningen, utvecklandet och beslutsfattandet, men uppgifterna utnyttjades mycket begränsat. Man samlade inte heller in jämförande uppgifter från andra läroanstalter och enheter inom branschen.

De strategiska mål som uppställts för verksamheten uppnåddes bäst i små och stora läroanstalter. Omsättningen av de strategiska planerna i praktisk verksamhet, till exakta och mätbara verksamhetsmål behöver ännu utvecklas. Den strategiska planeringen var sällan systematisk så att den byggde på uppföljningsdata. Målbeskrivningarna innehöll mycket retorik som ligger i tiden.

Största delen av studerandena och lärarna var nöjda med läroanstalternas atmosfär. Atmosfären kartlades regelbundet, ibland hade dock utnyttjandet av kartläggningarna blivit på hälft. Atmosfären i stora urbana läroanstalter föreföll att vara något positivare än i övriga enheter.

De viktigaste personalutvecklingsbehoven var att utveckla personalens yrkesskicklighet och pedagogiska kompetens, att öka kunskaperna om arbetslivet, att öka samarbetet inom den egna läroanstalten och övriga läroanstalter på området och att förbättra personalens stresshantering. Två tredjedelar av läroanstalterna hade en skriftlig personalutvecklingsplan. Planen uppgjordes i allmänhet utgående från utvecklingssamtal med personalen. Ett ökat resultatansvar och ökad transparens förutsätter av utbildningsanordnarna, rektorerna, lärarna och förvaltningspersonalen en ny slags arbetsorientering och ändring av undervisningsverksamheten och arbetskulturen.

Många utbildningsenheter hade genomgått sammanslagningsprocesser och organisationsomvandlingar, vilket i vissa utbildningsenheter återspeglades som försämrad atmosfär och minskad trivsel.

Lärarnas arbetsskicklighet

Lärarna inom turism-, kosthålls- och ekonomibranschen hade som grundutbildning utbildning på institutnivån eller därmed jämförbar utbildning. Ca 10 procent av lärarna hade yrkeshögskoleutbildning och ca 10 procent andrastadieutbildning. Mer än en tredjedel av lärarna hade fyllt 50 år. Endast en tiondel av lärarna i yrkesämnena var män. Medelåldern för lärarna var ca 44 år. Lärarna inom detta utbildningsområde var i genomsnitt något yngre än lärarna inom övriga branscher. Lärarnas höga ålder och pensionering kommer att leda till ett extra lärarutbildningsbehov inom branschen inom de närmaste åren.

Lärarna inom branschen var kompetenta, närapå 90 % hade lärarbehörighet. Lärarna hade lång erfarenhet av undervisningsarbete, tre fjärdedelar av lärarna hade fungerat som lärare i mer än 10 år. Det fanns stora skillnader i lärarnas yrkesskicklighet. Inom branschen fanns högkompetenta lärare som följde med utvecklingen inom området och lärare som stagnerat och fastnat i gamla spår och fjärmats från näringen. Alla lärares arbetslivskunskaper motsvarade inte nutidens krav trots att praktiskt taget alla hade den arbetslivserfarenhet som krävs av lärare. Endast ca 10 % av lärarna hade arbetat några månader (1–6 mån) utanför läroanstalten under de tre senaste åren. Lärarna borde snabbt skrida till åtgärder för att uppdatera sin praktiska arbetslivskunskap.

I utvärderingen av inlärningsresultaten hade studerandena stora brister i de grundläggande kunskaper och färdigheter som behövs inom branschen. I de produktionsrelaterade och tekniska basfärdigheterna fanns brister speciellt i det kunnande som ansluter sig till näring och livsmedelshygien, liksom också inom kompetensområdena lönsam och ekonomisk verksamhet, kulturkännedom och skriftlig kommunikation. Det skulle behövas fler sakkunniglärare i undervisningen. Det föreföll som om de viktigaste grunderna i branschen inte ens skulle undervisas i alla läroanstalter. Den nya lagen som träder i kraft år 2001, förutsätter det i förordningen nämnda livsmedelskunnandet av de personer som arbetar i livsmedelslokaler, och studerandenas kunskaper inom detta område bör därför säkerställas genom sakkunnig undervisning.

I grundexamen i turism enligt den nya utbildningsstrukturen förutsätts ny sakkunnigkompetens av lärarna. Enligt en lärarenkät som gjordes inom branschen år 1999 fanns det sex lärare inom undervisningsområdet turism och över tusen nybörjarplatser. Behovet av sakkunniglärare är således uppenbart. Å andra sidan har undervisningen om turismbranschen traditionellt getts av lärare inom handel och administration. Av lärarna inom turism-

branschen borde som grundutbildning krävas åtminstone yrkeshögskolestudier eller turismstudier på cum laude approbatur-nivå. Detta är en utmaning också för lärarutbildningen.

Närpå hälften av lärarna inom branschen hade inte deltagit i någon fortbildning alls eller deltagit i fortbildning mycket sällan. Mindre än en femtedel av lärarna deltog i examensinriktad utbildning. Fastän lärarna ansvarade och oroade sig för studerandenas specialundervisning och handledning, bedrev endast några lärare speciallärar- och studiehandledarstudier. Situationen är oroväckande, eftersom andelen specialstuderande inom utbildningsområdet ökar och studerande numera behöver mycket studiehandledning.

Läroplanen som styrinstrument

Enligt läroanstalternas ledning ansåg två tredjedelar av läroanstalterna att läroplanen och examensgrunderna styr läroanstaltens undervisning och att de ganska väl motsvarar det lokala arbetslivets behov. De skolvisa läroplanerna och examensgrunderna uppgjordes till största delen på basis av de riksomfattande läroplanerna och examensgrunderna. De skolvisa läroplanerna hade sällan uppgjorts tillsammans med arbetslivet och studerandena. Därför beaktade man sällan det lokala och regionala arbetslivets och näringslivets betoningar, utan det centrala innehållet plockades direkt från de riksomfattande grunderna. Utbildningens mål, centrala innehåll och bedömningen förklarades i allmänhet mycket omsorgsfullt i läroplanen och examensgrunderna, däremot förklarades genomförandet och metoderna mycket allmänt eller inte alls.

Läroplanerna innehöll tillräckligt med valmöjligheter. Studerandena valde dock sällan valfria studier utanför den egna enheten. Samarbetet med gymnasiet och övriga läroanstalter på området löpte inte ännu naturligt. De studier som de flesta i gruppen hade valt förverkligades, men hälften av studerandena kunde inte bedriva sådana valfria studier som de hade valt. Vuxenstuderande erbjöds ett begränsat urval valfria studier. De svenskspråkiga studerandena var nöjda med de valfria studierna än de finskspråkiga.

Internationaliseringen tycktes vara en aning aktivare i de finskspråkiga än i de svenskspråkiga enheterna. Studerandenas kännedom om olika kulturer var i utvärderingen av inlärningsresultaten svag, och internationella studier bör således betonas i studierna också i fortsättningen.

Arbetslivsrepresentanternas och studerandenas kunskaper om läroplans- och examensgrunderna var ganska svaga. Studerandena hade inte fått tillräcklig information om innehållet i olika studiehelheter när studierna inleddes och de önskade mera förhandsinformation om undervisningsarrangemangen och undervisningsmetoderna.

Utbildningsstrukturen och läroplans- och examensgrunderna har förnyats flera gånger under det senaste årtiondet. Alla förändringar har man

inte ens hunnit slutföra, innan en ny reform har varit på väg. Hösten 2000 ändrades omfattningen av utbildningen inom turism-, kosthålls- och ekonomibranschen till 120 sv och till utbildningen fogades 20 studieveckor inlärning i arbetet. De nya examina har sin utgångspunkt i arbetslivet, studeranden får en bred yrkeskompetens för olika uppgifter inom branschen och särskild kompetens och sådan arbetsskicklighet som krävs i arbetslivet inom åtminstone ett delområde av examen. Något behov av att ändra utbildningsstrukturen och läroplanerna inom detta utbildningsområde torde inte föreligga under det närmaste åren. Däremot vore det skäl att satsa på att förbättra undervisningsarrangemangen vid den enskilda läroanstalten, och i synnerhet på att utveckla undervisningsmetoderna och undervisningens innehåll. Det är oerhört viktigt att varje lärare i utbildningsenheterna engagerar sig i läroplansarbetet och i genomförandet av undervisningen enligt läroanstaltens läroplan. Många lärare bekymrade sig över att deras tid inte räckte till för att möta studerandena.

Undervisningsarrangemangen

Under de senaste åren har man strävat efter att beakta studerandena allt mera vid uppläggningsenheten av undervisningen. Mängden närundervisning varierade mellan 26 och 30 timmar och mängden självständiga studier var i medeltal ca sju timmar i veckan. Lärarna gav sällan studerandena självständiga arbetsuppgifter. Utvärderingsresultaten stöder uppfattningen, att mängden närundervisning bör vara större i början av studierna och mindre under det sista studieåret. Större uppmärksamhet bör fästas vid de självständiga studierna i olika skeden av studierna och vid studiehandledningen. Studerandena inom vardera studieområdet önskade mer teoretisk undervisning och högre anspråksnivå. Mera undervisning och handledning önskades i undervisningen av yrkesteori, språk och räkning och i slutexamensarbetet.

De nya undervisningsmetoderna förutsatte en ny undervisningskultur och bättre samarbete och integrering mellan lärarna. Bäst hade integreringen lyckats i fråga om matematik- och ADB-studierna, däremot brukade man inte integrera undervisningen i språk. Den mest använda undervisningsmetoden var samtalande undervisning, en metod som praktiserades av mer än 80 % av lärarna. Största delen av lärarna nämnde att de handledde studerandena personligen. De läroanstalter som gav finskspråkig undervisning använde mångsidigare undervisningsmetoder än de svenskspråkiga läroanstalterna. I stora läroanstalter var arbetsmetoderna närmare arbetslivet och mer elevcentrerade än i resten av läroanstalterna

Närpå 90 % av studerandena får en praktik- och arbetsinlärningsplats som motsvarar inlärningsmålen inom läroanstaltens ekonomiområde. Cirka 10 % av studerandena fullgör sin arbetspraktik eller inlärning i arbetet någon annanstans. Arbetslivsrepresentanterna fick inte tillräcklig respons av studerandena om hur inlärningsperioderna i arbetet hade utfallit. Organiseringen

av inläringen i arbetet bör vara systematisk och planenlig. Utbildningsanordnaren bör kunna erbjuda studerandena sådana arbetsplatser för inläringen i arbetet som inlärningsnivån förutsätter. Kriterierna för bedömningen av inläringen i arbetet varierade från en läroanstalt till en annan. Kriterierna bör motsvara grunderna för läroplanen.

Inom utbildningsområdet gavs i princip möjlighet till årskurslösa studier, men studierna förverkligades inte. Antalet studerande som avlägger en dubbel examen har stadigt ökat under de senaste åren och trenden med dubbla examina förefaller att fortsätta inom detta utbildningsområde. På basis av utvärderingen kan man säga att det också i fortsättningen bör fästas uppmärksamhet vid uppgörandet av läroanstalternas arbetsordningar, så att årskurslösa och valfria studier och dubbla examina blir möjliga.

Studiehandledningens effekt

Över hälften av studerandena var nöjda med den studiehandledning de hade fått. Behovet av studiehandledning har ökat i takt med valfriheten och de självständiga studierna. Behovet av handledning ansluter sig i huvudsak till de valfria studierna och till fortsatta studier. Studiehandledning gavs förutom av studiehandledaren av lärarna i yrkesämnena. Studerande är nöjda med elevvårdstjänsterna och användningen av tjänsterna hade ökat. Effektiviserad studiehandledning förefaller att minska avbrytandet av studier och risken för utslagning.

Samarbetet mellan läroanstalter och arbetsliv

Samarbetet mellan läroanstalterna och arbetslivet hade tydligt ökat under de senaste två åren. På basis av utvärderingsmaterialet kan man säga att det finns stora skillnader mellan läroanstalterna i fråga om samarbetet med arbetslivet. Arbetslivsrepresentanterna satte värde på arbetsplatshandledarutbildningen som samarbetsform. Större samverkan med arbetslivet och att lärarna skulle arbeta i arbetsuppdrag inom utbildningsområdet utanför skolan betraktades som de viktigaste utvecklingsområdena. Arbetslivsrepresentanter deltar fortsättningsvis sällan i läroanstaltens planeringen och undervisning och i handledningen av slutexamensarbetena. Inom vuxenutbildningen var samarbetet med arbetslivet intensivare än inom utbildningen för unga. I utvärderingen framgick att alla parter i läroprocessen var nöjda både med utbildningen och resultatet om arbetslivsrepresentanterna, studerandena och lärarna planerade och utvärderade utbildningen tillsammans.

Lokalerna och utrustningen

Läroanstalternas möjligheter att ge sina studerande förutsättningar för självständiga studier och kunskapsökning förverkligades inte till alla delar, fastän så gott som alla enheter inom utbildningsområdet var moderna och lokalerna, utrustningen och redskapen tillfredsställande och i huvudsak motsvarade den utrustning som används i arbetslivet. Arbetslivsrepresentanterna ställde frågan, om alla lärare klarar av att använda de moderna maskinerna tillräckligt effektivt.

Grundandet av yrkeshögskolorna har också hjälpt utbildningen på andra stadiet, bl.a. genom att utveckla biblioteks- och informationstjänsterna. ADB-utrustningen och nätförbindelserna var moderna och de bör utnyttjas allt effektivare i inläringen. Studerandena kunde i allmänhet utnyttja lokalerna och apparaterna också om kvällarna.

Målen för undervisningsrestaurangerna och undervisningshotellen samt den övriga affärsverksamheten hade satts utgående från inlärningsmålen. Målen hade i allmänhet satts så, att intäkterna av affärsverksamheten täcker verksamhetens utgifter och att verksamheten ger en skälig avkastning på det placerade kapitalet. Var femte utbildningsenhet hade ingen affärsverksamhet. Personalens och studerandenas måltider ordnades i så gott som alla enheter som en del av undervisningen. Största delen av de intervjuade arbetslivsrepresentanterna ansåg att den affärsverksamhet som utbildningsenheterna bedrev inte konkurrerade med deras egen verksamhet. På några orter förekom en viss friktion i samarbetet mellan läroanstalterna och företagen. Studerandena ansåg att undervisningen i undervisningsrestaurangerna varierade rätt mycket och att de inte alltid fick tillräckligt med handledning. Studerandenas första inlärningsperioder i arbetslivet hålls i allmänhet i läroanstaltens restaurang och resten av perioderna vid företagen i arbetslivet.

EKONOMI

Kostnadsutvecklingen inom utbildningsområdet som helhet och vid de enskilda läroanstalterna

Yrkesutbildningens totala kostnader och antal studerande minskade åren 1997–1999, i huvudsak på grund av den gradvisa reformeringen av utbildningsstrukturen. Nedgången i antalet studerande inom turism-, kosthålls- och ekonomibranschen har varit förhållandevis liten jämfört med övriga branscher, och helhetsutgifterna har sedan år 1997 ökat med ca 5 %. Totalkostnaderna för utbildningsområdet uppgick år 1999 till ca 750 miljoner mark, vilket var ca 12 % av totalutgifterna för yrkesutbildningen. Av dem som studerar inom den grundläggande yrkesutbildningen studerar 13 % inom detta utbildningsområde. Utgifterna ökade med ca 9 % 1997–1999, d.v.s.

lite snabbare än den allmänna kostnadsutvecklingen. När man beaktar ändringarna i kostnadsnivån har den reella ökningen varit liten.

Kostnadsstrukturen jämfört med den allmänna strukturen vid yrkesläroanstalterna

Kostnadsstrukturen inom utbildningsområdet motsvarade ganska väl den allmänna kostnadsstrukturen vid yrkesläroanstalterna. På utgiftsslagsnivå finns skillnader i synnerhet i undervisnings- och måltidskostnaderna och i kostnaderna för den övriga elevvården. Kostnaderna per studerande för omedelbara anskaffningar och tjänster i anslutning till undervisningen är ca en femtedel mindre än inom yrkesutbildningen i genomsnitt, kostnaderna för måltider och övrig elevvård däremot ca 16 % större än inom yrkesutbildningen i genomsnitt.

Kostnaderna per enhet och studerande

De genomsnittliga kostnaderna inom utbildningsområdet varierade år 1998 mellan 24 200 och 80 000 mark och uppgick i genomsnitt till 36 500 mark. Storleken på de enheter som hörde till den dyraste fjärdedelen varierar kraftigt liksom även enheternas kostnadsstruktur. En hög kostnadsnivå beror i allmänhet på annat än undervisningen. I bakgrunden finns kostnaderna för vissa stödfunktioner, fastighets- och/eller förvaltningskostnader och i vissa fall också undervisningskostnaderna. Kostnadsstrukturen vid de enheter som hörde till billigaste fjärdedelen varierade däremot mycket lite.

Faktorer som sammanhänger med variationen i de totala kostnaderna och i kostnaderna per funktion samt skillnader i funktionsdugligheten mellan enheterna

Utbildningsenhetens storlek inverkar enligt materialet mycket lite på totalkostnaderna per studerande. Endast kostnadsnivån vid enheter med mindre än 50 studerande avvek väsentligt från kostnadsnivån vid de övriga läroanstaltsgrupperna och från den allmänna kostnadsnivån inom utbildningsområdet. När kostnaderna granskades enligt funktion kunde man dock konstatera inbesparingar som berodde på storleken, i synnerhet i fråga om fastighets- och måltidskostnaderna samt den övriga elevvården. Den svenskspråkiga utbildningen var betydligt dyrare än den finskspråkiga. De svenskspråkiga enheternas medelstorlek var ca hälften av de finskspråkigas. Den svenskspråkiga utbildningen var emellertid klart dyrare än utbildningen vid enheterna av motsvarande storlek i genomsnitt.

Billigast var utbildningen i de privata enheterna inom utbildningsområdet och dyrast i samkommunernas enheter, men skillnaderna i kostnadsnivån var inte stora. Av nyckeltalet närundervisningstimmar per studerande att döma är undervisningsarrangemangen effektivast i de privata enheterna. Samkommunernas enheter är effektivare än de kommunala enheterna. Däremot var fastighetskostnaderna vid samkommunernas enheter betydligt högre än i genomsnitt. I de enheter som upprätthölls av privata var förvaltningskostnaderna åter betydligt högre än i genomsnitt. Mångbranschighet tycks innebära inbesparingar endast i förvaltningskostnaderna. På totalkostnadernas nivå var kostnadsnivån klart lägst i enheter med en enda bransch och högst i de enheter som omfattade fem branscher.

Kostnadsnivån inom utbildningsområdet varierade rätt mycket enligt landskap. Dyrast var utbildningen i Egentliga Finland och Mellersta Österbotten. Billigast var utbildningen i Satakunta och Lappland. Den stora variationen i kostnadsnivån beror i huvudsak på stödfunktionerna och av dessa i synnerhet på fastighetskostnaderna. Men också kostnaderna för anskaffningar och tjänster i anslutning till undervisningen varierar betydligt enligt område. Dessa resurser är i Kainuu betydligt mindre än i övriga områden. I vissa landskap översteg resurserna den genomsnittliga nivån inom utbildningsområdet med 30-50 procent. Kostnadsväxlingarna mellan de olika EU-understödsområdena var mycket små. Kostnadsnivån i rurala kommuner var ca en tredjedel högre än i genomsnitt. Enheterna i urbana kommuner producerade stödtjänsterna hälften billigare än enheterna i rurala kommuner mätta enligt kostnader per enhet.

Omfattningen av avgiftsbelagd service

De totala inkomsterna av avgiftsbelagda tjänster vid de enheter som gav utbildning inom turism-, kosthålls- och ekonomibranschen var år 1998 ca 200 miljoner mark, vilket var ca 30 % av driftskostnaderna för statsandelsverksamheten. Siffran innehåller inkomsterna både av utbildningen och av försäljningen av produkter och tjänster. Den avgiftsbelagda servicen var klart mer omfattande i de större enheterna. I enheter med över 400 studerande utgjorde inkomsterna av den avgiftsbelagda verksamheten ca 50 procent av driftskostnaderna för statsandelsverksamheten. Granskade enligt studieområde var den avgiftsbelagda servicen i de enheter som endast producerade utbildning inom hotell- och restaurangbranschen och storhushållsbranschen ca hälften mer omfattande än i de enheter som endast producerade utbildning inom huslig ekonomi och rengöringstjänster. Enligt utbildningsanordnarna var den avgiftsbelagda servicen mindre omfattande i de privata enheterna.

UTNYTTJANDET AV UTVÄRDERINGEN AV UTBILDNINGEN INOM TURISM-, KOSTHÅLLS- OCH EKONOMIBRANSCHEN

Ett kriterium för en lyckad utvärdering är att resultaten omsätts i praktiska åtgärder. Helhets utvärderingen av utbildningen inom turism-, kosthålls- och ekonomibranschen, såväl utbildningen för unga som utbildningen för vuxna, har krävt mycket arbete av de utbildningsanordnare, rektorer, lärare, studerande, arbetslivsrepresentanter och sakkunniga som deltagit i utvärderingen. Följande utmaning kommer att vara att utnyttja resultaten. Att döma av den respons vi fått har utvärderingen redan nu inspirerat till otaliga utvecklingsåtgärder där studeranden står i centrum. Först då de styrkor som lyfts fram i slutledningarna och i utvärderingsmaterialet vidareutvecklas och bristerna avhjälpas, har utvärderingen visat sin behövlighet.

LÄHTEET

PAINAMATTOMAT LÄHTEET, PÄÄTÖKSET JA PÖYTÄKIRJAT

- A.C. Nielsen. Tiedote 10.12.1999. ja 29.12.2000.
Ammatillisen lisäkoulutuksen rahoituslain seurantatyöryhmän raportti II. 1999.
Opetusministeriö.
Koulutuksen järjestämislupien uudistaminen (dno 252/439/98) Opetusministeriö
27.8.1998.
Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutustoimikunnan pöytäkirja 6/98, 2.12.1998.
Opetushallituksen määräys (dnro 29/011/99). Opiskelijan arvioinnin yleiset perusteet.
Opetusministeriön työryhmän muistio. Oppilaitosverkoston toiminnan tehostamisryhmän muistio 35/89. Opetusministeriö.
Opetusministeriön päätös (dnro 49/11/1992). Nuorten ammatillisen koulutuksen rakenne.
Opetusministeriön päätös (dno 212/430/1998). Ammatillisten perustutkintojen kehittäminen. Opetusministeriö.
Opetusministeriön päätös (5/011/1999) ammatillisista perustutkinnoista 31.3.1999.
Opetusministeriön päätös (13/011/1999) ammatillisen lisäkoulutuksen hankintatoiminnan yleisistä suuntaviivoista vuonna 2000.
Taitaja-kilpailujen palautemuistiot 25.5.2000 ja 9.2.2001. Opetushallitus.

ASETUKSET, KOMITEANMIETINNÖT JA LAIT

- Asetus 347/1965 merimiesammattikoulusta
Asetus 275/1984 opistoasteen niveltämisestä korkeakouluopintoihin
Asetus 492/1987 hotelli- ja ravintolaoppilaitoksista
Asetus 494/1987 koti- ja laitostalousoppilaitoksista
Asetus 618/1987 opistoasteen tutkintojen niveltämisestä korkeakouluopintoihin
annetun asetuksen muuttamisesta
Asetus 392/1991 nuorisoasteen ja ammattikorkeakoulujen kokeilusta
Asetus 1314/1992 ammatillisesta aikuiskoulutuksesta
Asetus 308/1994 ammattitutkinnoista
Asetus 788/1997 opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun asetuksen 15 §:n muuttamisesta
Asetus 806/1998 opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta
Asetus 811/1998 ammatillisesta koulutuksesta
Asetus 812/1998 ammatillisesta aikuiskoulutuksesta
Asetus 986/1998 opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista
Asetus 1197/1998 toisen asteen koulutuksen yhteishakujärjestelmästä
KM 1988:34. Kurssikeskustoimikunnan mietintö.
KM 1989:26. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Kehittyvä opettajankoulutus.

Laki 184/1958 ammattioppilaitoksista
Laki 32/1972 ammatillisista pätevyystutkinnoista
Laki 474/1978 keskiasteen koulutuksen kehittämisestä
Laki 494/1983 ammatillisten oppilaitosten rahoituksesta
Laki 978/1986 ammatillisten oppilaitosten rahoituksen muuttumisesta
Laki 487/1987 ammatillisista oppilaitoksista
Laki 763/1990 työvoimapoliittisesta aikuiskoulutuksesta
Laki 182/1991 Opetushallituksesta
Laki 306/1994 ammattitutkinnoista
Laki 452/1996 ammatillisesta opettajankoulutuksesta
Laki 612/1996 ammatillisista oppilaitoksista annetun lain muuttamisesta
Laki 665/1996 työmarkkinatuesta annetun lain muuttamisesta
Laki 1138/1996 ammatillisen lisäkoulutuksen rahoituksesta
Laki 1148/1997 opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta
Laki 630/1998 ammatillisesta koulutuksesta
Laki 631/1998 ammatillisesta aikuiskoulutuksesta
Laki 635/1998 opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta
Laki 1185/1998 opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta
Sivistysvaliokunnan mietintö. Hallituksen esitys koulutusta koskeväksi lainsäädännöksi. SiVM3/98.

OPETUSSUUNNITELMAT

Ammatillisia oppilaitoksia, kurssikeskuksia ja oppisopimuskoulutusta varten opetussuunnitelman perusteet. 1990. Helsinki: Ammattikasvatushallitus.

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. 1995. Hotelli- ravintola- ja suurtaalousala. Toinen aste. Opetushallitus.

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. 1995. Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluala. Toinen aste. Opetushallitus.

Catering-alan perustutkinto 2000. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Määräys 19/011/2000. Opetushallitus.

Hotelli- ja ravintola-alan perustutkinto 2000. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Määräys 18/011/2000. Opetushallitus.

Kokin (ravintola- ja laivakokki) opetussuunnitelman perusteet. Ravitsemis- ja hotellipalvelut. 1990. Helsinki: Ammattikasvatushallitus.

Kotitalous- ja kuluttajapalvelujen perustutkinto. 2000. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Määräys 16/011/2000. Opetushallitus.

Maatilanemännän opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet. 1988. Peruskoulu- ja ylioppilaspohjaista koulutusta varten. Ammattikasvatushallitus.

Matkailualan perustutkinto 2000. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Määräys 20/011/2000. Opetushallitus.

Määräys opetussuunnitelman perusteiden muuttamisesta 53/011/1991. 12.12.1991. Ohjeet kotitalousopetuksesta (talousskoulu). Moniste 22/2000. Opetushallitus.

Pesula-alan opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet 1988. Pesulatyöntekijän ja pesulateknikon opintolinjat. Ammattikasvatushallitus.

Pesulatyöntekijän ja pesulateknikon opetussuunnitelmat. 1987. 1049/462/87. Ammattikasvatushallitus.

- Puhdistuspalvelujen perustutkinto 2000. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Määräys 17/011/ 2000. Opetushallitus.
- Ruokapalvelujen perustutkinnon opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet. Määräys 3/011/1993. Opetushallitus.
- Ruokataloudenhoitajan opetussuunnitelman perusteet 1989. Koti- ja laitostalous. Helsinki: Ammattikasvatushallitus.

KEHITTÄMISOHJELMAT JA -SUUNNITELMAT

- Keskiasteen koulutuksen kehittämisohjelma vuosille 1982–1983. 1981. Opetusministeriö. Kouluosasto.
- Keskiasteen koulutuksen kehittämisohjelma vuosille 1984–1985. 1983. Opetusministeriö. Kouluosasto.
- Keskiasteen koulutuksen kehittämisohjelma vuosille 1986–1988. 1985. Opetusministeriö. Kouluosasto.
- Keskiasteen koulutuksen kehittämisohjelma vuosille 1989–1991. 1988. Opetusministeriö. Kouluosasto.
- Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996. 1991. Opetusministeriö.
- Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995–2000. 1996. Opetusministeriö.
- Koulutus- ja tutkimus vuosina 1999–2004. 1999. Kehittämissuunnitelma.
- Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000–2004. 1999. Opetusministeriö.

KIRJALLISUUS

- Aikuisten näyttötutkinnot. 1999. Opetushallitus.
- AJO Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston vuosikertomukset 1970, 1971, 1974, 1975, 1985, 1986, 1987.
- Alueellinen työllisyys 1999. Työvoima 2017. Sisäasiainministeriö, alueraportti. Aluekehitysosaston julkaisu 4/1999. Helsinki.
- Ammatillinen aikuiskoulutus Suomessa. Opetushallitus. Moniste 50/1996. Helsinki.
- Ammatillisen koulutuksen laadunhallinta – suositus koulutuksen järjestäjille ja oppilaitoksille. Arviointi 9/1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Ammatillisen lisäkoulutuksen rahoitus- ja säätelyjärjestelmän uudistaminen 2000. Työryhmän esitys ammatillisen lisäkoulutuksen rahoituksen siirtämisestä valtiosuusjärjestelmään. Opetusministeriön työryhmien muistio 3:2000. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ammatillisten oppilaitosten kokemuksia yhdistämisestä – mitä yhdistäminen tuo tullessaan? 1997. Vasara, A. ja Lehtinen, J. (toim.) Opetushallitus. Moniste 28/1997.
- Ammattikorkeakoulut. Yrkehögskolorna 2000. Opetushallitus. Helsinki.
- Ansiotilasto. 1999. Palvelutyönantajat. Lokakuu 1999. Helsinki.
- Autio, V., Hanhijoki, I., Katajisto, J., Kimari, M., Koski, L., Lehtinen, J., Montén, S., Taipale, U. & Vasara, A. 1999. Ammatillinen koulutus 2010. Työvoiman tarve vuonna 2010 ja ammatillisen koulutuksen mitoitus. Helsinki: Opetushallitus.

-
- Haavio, M. 1995. Aikuiskoulutuksen mitoitus. Teoksessa Koulutuksen mitoittaminen Yrjölä, P. (toim.) Opetushallitus. Moniste 28/95.
- Heikkinen, A. 1995. Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis. ser A vol.442. Tampere.
- Heikkinen, A., Kuusisto, L., Nuotio, P., Korpinen, P., Vesala, M. & Tiilikkala, L. 1996. Johdanto teoksessa ”...taitoja pitää antaa, kasvatusta myös”. Suomalainen ammattikasvatusopettajien kokemuksissa. Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä-projektin 1. väliraportti. Tampereen yliopisto.
- Heinonen, V. 1998. Talonpoikainen etiikka ja kulutuksen henki. Kotitalousneuvonnasta kuluttajapolitiikkaan 1900-luvun Suomessa. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura. Bibliotheca Historica 33.
- Helakorpi, S. 1994. Teoksessa Mihin menet, ammatillinen opettajankoulutus? Lyytinen, H. (toim.). Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Hotelli- ja ravintola-alan Taskutilasto 1999. Helsinki: Suomen Hotelli- ja ravintola-liitto SHR.
- Hotelli-, ja ravintolaoppilaitosten kansainvälinen toiminta vuosina 1992 ja 1993. 1994. Helsinki: Opetushallitus. Selvitys 01/1994.
- Hotelli-, ja ravintolaoppilaitosten opetushotellien ja -ravintoloiden maksullinen palvelutoiminta. 1993. Opetusministeriön työryhmien muistioita 37. Helsinki.
- Hyvinvointivaltio 2000-luvun kynnyksellä. 1999. VATT-julkaisuja 28:1. Hjerppe, R., Ilmakunnas, S., Voipio, I. (toim.) Helsinki.
- Härkki, T. 1996. Työllistymien mikroyrittäjäksi kotipalvelualalle. Työpoliittinen tutkimus 159. Helsinki: Työministeriö.
- Härkki, T. & Raijas, A. 2000. Vapaa-ajan palveluista arjen palveluihin. Kotityöpalvelun vuosituhat – näkökulmia kehittämiseen. Helsingin yliopisto. Taloustieteen laitos. Selvityksiä nro 9. Helsinki: Kuluttajaekonomia.
- Hätönen, H. 2000. Eläköön opetussuunnitelma. Opas ammatillisille oppilaitoksille. Helsinki: Opetushallitus.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi 2/2001.
- Joki-Pesola, O. & Vertanen, I. 1999. Ammatillisten oppilaitosten opettajat vuoden 2000 kynnyksellä. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Järvinen, M-R. 1997. Eriytyneistä kouluista laaja-alaisia oppimiskeskuksia? Ammatillisten oppilaitosten yhdistäminen suomalaisen koulutuspolitiikan välineenä 1900-luvulla. Turku: Turun yliopisto. Sarja C.135. Scripta Lingua Fennica Edita.
- Järviö M-L. 1998. Julkisten hyvinvointipalvelujen menojen ja suoritteiden kehitys 1990–1997. Teoksessa Tehokkaampaan julkiseen talouteen. R. Hjerppe & P. Mäkelä. (toim.) Valtion Taloudellinen Tutkimuskeskus. VATT-vuosikirja 1998. Helsinki: J-paino Oy.
- Hyytiä, R., Katajisto, S. & Kärnä, E. 1996. Koti- ja laitostalouden opettajat r.y. 60 vuotta tienraivaajana 1936–1996. Turku: Grafia.
- Kaila-Sayeed, M. 1998. Joustavan kokeilusta joustavaan kehittämiseen – joustavan koulutusrakenteen kokeilujen loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Kaisaniemi, A. & Määttä, V. 2000. Opas oppisopimuskoulutukseen. Oppisopimusopiskelijan ja kouluttajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus.
- Kankaanpää, A. 1997. Ammatin kuvaus koulutuksen apuna. Ammattien kuvausjärjestelmän rakentamisen näkökulmia, ongelmia ja ehdotuksia. Helsinki: Opetushallitus.

- Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä. Arviointi 4. 1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Kirjavainen T. & Loikkanen H. A. 1998. Mikä selittää koulujen kustannus- ja tehokkuuseroja? Teoksessa R. Hjerpe & P. Mäkelä (toim.) Tehokkaampaan julkiseen talouteen. Valtion Taloudellinen Tutkimuskeskus. VATT-vuosikirja 1998. Helsinki: J-paino Oy.
- Klemelä, K. 1999. Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin. Ammatillisen koulutuksen muotoutuminen Suomessa 1800-luvun alusta 1990-luvulle. Koulutus-sosiologian tutkimuskeskuksen raportti 48. Turku: Turun yliopisto.
- Koponen, V. 1995. Nuorten ammatillisen koulutuksen kokeilut. Moniste 19. Helsinki: Opetushallitus.
- Korkiakangas, M. 2000. Ammattikasvatuksen laaja-alaisuus ja yhdistyminen kotitalousalalla. Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Korkiakangas, M. & Nuotio P. 1999. Ammattikasvatuksen hallinto kotitalous-, hotelli- ja ravintola-alalla. Teoksessa Elinkeinoon edistämisestä koulutuspalvelujen laaduntarkkailuun? Heikkinen, A., Korkiakangas, M., Kuusisto, L., Nuotio, P., Tiilikkala, L. Suomalaisen ammattikasvatuksen eriytyisyyttä etsimässä -projektin 2. väliraportti. Ammattikasvatussarja 20. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna.
- Koulutuksen määrälliset indikaattorit. 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998. Arviointi 7. Helsinki: Opetushallitus.
- Lausmaa, R. 1998. Suurkeittiöt palveluksessamme. Kehittyvä elintarvike 2/98.
- Lehto, L. 1945. 10 vuotta ammattikasvatustyötä Suomen hotelli- ja ravintola-alan hyväksi. K. F. Puromiehen Kirjapaino Oy.
- Lepistö, V. 1990. Sata vuotta Tampereen talouskoulussa. Jyväskylä. Gummeruksen kirjapaino Oy.
- Linth P. 2000. Markkinoiden toimivuus I: Kuntien hankintamarkkinoiden toimivuus – palvelujen tuottajan näkökulma. Kauppa- ja teollisuusministeriön tutkimuksia ja raportteja 23/2000. Elinkeino-osasto. Helsinki. Oy Edita Ab.
- Maa- ja metsätalouden koulutuksen kehittämistyöryhmän muistio. 1996. Elintarvike-, majoitus- ja ravitsemis-, koti- ja laitostalous-, maatalous-, metsä- ja ympäristöalan koulutuksen kehittäminen. Helsinki: Opetusministeriön työryhmien muistio 5/1996.
- Majoitus-, ravitsemis- ja puhdistuspalvelualan koulutusrakenteen kehittäminen. 1992. Palvelualojen koulutuksen ryhmä. Raporttisarja 21. Helsinki: Opetushallitus.
- Mankinen, R. 1997. Hotelli- ja ravintola-alan kehitysnäkymät vuosina 1997–2000. Keskustelunaiheita No. 586. Helsinki: Etna, Elinkeinoelämän Tutkimuslaitos.
- Manninen, A. (toim.) 1992. Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa. Suomen Kaupunkiliitto. Jyväskylä.
- Metsämuuronen, J. 2000. Tilastollisen kuvauksen perusteet. Metodologia-sarja 2. International Methelp Ky. Viro: Jaabes Oy.
- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. International Methelp Ky. Viro: Jaabes Oy.
- Metsä-Tokela, T., Tulkki, P. & Tuominen, P. 1998. Ammattitaito, koulutus ja työ. Oppilaitoskeskeisyydestä työelämäpainotteiseen ammatilliseen koulutukseen. ESR-julkaisu 37/98. Helsinki: Edita.
- Moilanen, L. & Vainikka, K. 1999. Työn muutokset ja elämisen voimavarat. Epätavalliset työsuhteet hotelli- ja ravintola-alalla. Helsinki: Työterveyslaitos.

-
- Monipuoliset osaajat palvelualojen voima. Yksityisen palvelualojen koulutustarveselvitys 1999. Helsinki: Palvelutyönantajat.
- Mäkelä, K. 1995. Koulutuksen määrällisen mitoituksen strategiat, mallit ja käytännöt. Teoksessa Koulutuksen mitoittaminen. Yrjölä, P. (toim.). Helsinki: Opetushallitus.
- Mäkilä A. 1996. Koulutuksen tehokkuus. Teoksessa R. Lilja & A. Mäkilä (toim.) Koulutuksen talous nyky-Suomessa. Elinkeinoelämän tutkimuslaitos ETLA. Sarja B 124. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Niemi E. K. 1997. Valtionosuusjärjestelmän perusteet sekä opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus. Moniste 29/1997. Opetushallitus.
- Numminen, U., Lampinen, O., Mykkänen, T. & Blom; H. 1999. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 9. Lukuvuodet 1992–1998. Helsinki: Opetusministeriö.
- Nuotio, P. 1997. Ammatillinen opettajuus hotelli- ja ravintola-alan opetuksessa. Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus- ja kustannustietokanta vuosilta 1994–1999. Opetushallitus ja Tampereen yliopiston laskentakeskus.
- Oppisopimuskoulutus Suomessa – yhdenvertainen koulutusväylä kaikille aloille. 1999. Helsinki: Opetusministeriö ja Opetushallitus.
- Oppisopimuskoulutus tavoitteet, strategia, rahoitus, tulokset. Tarkastuskertomus 2/2000. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.
- Paija, L. & Lammi, M. 1997. Laman varjosta uudelle vuosituhannelle – hotelli- ja ravintolaklusterin kilpailukyky. Helsinki: Elinkeinoelämän Tutkimuslaitos ETLA. Taloustieto Oy.
- Perusteita oppilaitosverkoston arviointiin. 1995. Helsinki: Opetushallitus. Moniste 16/95.
- Pesonen-Leinonen, E. 1999. Ammatillinen muutostarve siivouspalveluorganisaatioissa. Maa- ja kotitalousteknologian laitos. Koti- ja laitalousteknologian julkaisuja 2. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pikkala S. 1991. Kostnadsvariationer i kommunal serviceproduktion – den kommunala grundskolan. Åbo Akademi: Meddelanden från ekonomisk-statsvetenskapliga fakulteten vid Åbo Akademi. Rapport 8. Ser. A:352.
- Poropudas, O. 1995. Koulutusrakenteen kehittämisen ongelmia. Teoksessa Koulutuksen mitoittaminen. Yrjölä, P. (toim.) Opetushallitus. Moniste 28/1995.
- Purhonen K. 1992. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus teollisuuden näkökulmasta. Teoksessa Manninen, A. (toim.) Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa. Suomen Kaupunkiliitto. Jyväskylä. Gummerus kirjapaino Oy.
- Räivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Porvoo: WSOY.
- Rajanan, J. 2000. Selvitys koulutuksen paikallisen tason arvioinnin tilasta. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi 11/2000.
- Räisänen A. 1998. Ammatillisen osaamisen arviointi. Teoksessa Hallintaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Räisänen A. (toim.) Arviointi 2. Helsinki: Opetushallitus.
- Räisänen, A., Räisänen O., Backman H., Koski L., Lehtinen J., Luoma J., Orelma A., Putila P., Turpeinen, R. & Valio S. 1999. Komeetta – kone- ja metallialan sekä sähköalan koulutuksen arviointi. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi 4/99.
- Räty, O. 1987. Työ ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Saloheimo, T. 1999. Luonnontieteen oppimistulokset ammatillisissa perustutkinnoissa. Helsinki: Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 6.

- Stenström, M-L. 1997. Opetussuunnitelmauudistuksen seuranta. Toisen asteen ammatillinen koulutus. Arviointi 2/97. Helsinki: Opetushallitus.
- Suhdanne 2000. Suomen Hotelli- ja ravintolaliitto SHR. Helsinki.
- Suomen Laaturipalkinto 2000. Tavoitteena erinomainen kilpailukyky. Suomen laaturipalkinnon arviointiperusteet 2000. Helsinki: Suomen Laatu yhdistys ry.
- Suositus opiskelijatöiden ja koululaitosten tuottamien muiden hyödykkeiden hinnoittelusta. 15.10.1998. Opetusministeriö, Kilpailuvirasto, Suomen Kuntaliitto ja Suomen Yrittäjät ry.
- Suurkeittiöiden tulevaisuus 1990. Helsinki: Suomen kunnallisiitto. Suomen Kaupunkiliitto. Sairaaliitto.
- Sysiharju, A-L. 1995. Naisasiantytär – muuttuvien kotien tuki 1891–1990. Vuosisata kotitalousopettajan koulutusta Helsingissä. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 148.
- Taalas, M. 2000. Näyttötutkintojen toimeenpanon arviointi, osaraportti 2. Teoksessa Näyttötutkintojärjestelmän kokonaisarviointi. Yrjölä, P., Ansaharju, J., Haltia, P. Jaakkola, R., Järvinen, A. & Taalas, M. Helsinki: Opetushallitus Arviointi 12/2000.
- Tietoja ammatillista koulutusta antavien oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen muutoksista vuosina 1990–1999. Opetushallitus. Moniste 9/1999.
- Tilastokeskus: Koulutus 1997:3 Elintarvike- sekä hotelli- ja ravintola-alan klusterit.
- Tilastokeskus: Koulutus 1998:1 Koulutus Suomessa.
- Tilastokeskus: Koulutus 1998:5. Oppilaitostilastot 1998.
- Tilastokeskus: Koulutus 1999:6. Oppilaitostilastot 1999.
- Tilastokeskus: Koulutus 2000:4. Oppilaitostilastot 2000.
- Tilastokeskus: Käsikirjoja 28. 1999.
- Tilastokeskus: Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan työllisyystilastot 31.1. ja 27.2. 2001.
- Työllisyys ja hyvinvointi uuden vuosituhannen alkaessa. 1999. Työvoima 2017. Loppuraportti. Työpoliittinen tutkimus nro 200. Helsinki: Työministeriö.
- Työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen vuositilastot vuonna 1999. Tilastotiedote 2000:3. Helsinki. Työvoimaministeriö.
- Uudistuvat ruokapalvelut -projekti. 1998. Uusi suurkeittiö. Esitutkimusraportti. Efektia Oy ja Suomen Kuntaliitto.
- Valtion talousarvioesitys 2000. 1999. Hallituksen esitys eduskunnalle valtion talousarvioksi vuodelle 2000. Helsinki.
- Valtion talousarvioesitys 2001. Hallituksen esitys eduskunnalle valtion talousarvioksi vuodelle 2001. Helsinki.
- Varjonen, J. 1995. Kotitalouden alan koulutus kokonaistarkastelussa. Opetusministeriön työryhmien muistioita 6 /1995.
- Vasara, A. 1992. Kotitalousopetuksen syntyvaiheita ja hallinnon kehityspiirteitä. Joka ei vanhaa tajua – ei uuttakaan ymmärrä. Teoksessa 100 v. ammatillista kotitalousopetusta. Kotitalousoppilaitosten rehtorit. Infobella Oy Serioffset. Turku
- Vaso, J. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Konstruktiivinen tutkimus laadun arviointivälineen kehittämiseksi. Acta universitatis Tamperensis vol. 588. Tampereen yliopisto.
- Vaso, J. & Vertanen, I. 2000. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajat 2000-luvun alussa. Opettajaprofiili ja ehdotuksia perus- ja täydennyskoulutuksen sisällöistä ja määrällisistä kehittämistarpeista. Helsinki: Opetushallitus.

-
- Verhelst, ND, Glas, 1995. CAW, Verstralen HHFM. One-Parameter Logistic Model OPLM. Cito, Arnhem.
- Vesterinen, P. 1976. Ammattikasvatustahallituksen ravitsemis- ja majoitusalan opetus. Kotitalous 11/1976. 40 vuosikerta.
- Visanti, M-L. 1994. Majoitus-, ravitsemis- ja puhdistuspalvelualan ammattitaito-selvitys. Helsinki: Opetushallitus 5/94.
- Visanti, M-L.(toim.) 1999. Hotelli- ja ravintola-alan osaamistarveraportti. Tulevai-suuden osaamistarpeen laadullinen ennakointi OSENNNA, osa 3. Helsinki: Opetushallitus. Moniste 17/1999.
- Wuolijoki, H. Matematiikan oppimistulokset ammatillisissa perustutkinnoissa. Helsinki: Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 5.
- Vuorenmaa, M. 2001. Ikkunoita arvioinnin tuolle puolen. Uusia avauksia suoma-laiseen koulutusta koskevaan evaluaatiokeskusteluun. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 176.
- Väliaikaisen koulutuksen työryhmän muistio 1987:34. Helsinki: Opetusministeriö.
- Väyrynen, P., Räisänen, A., Geber, E., Koski, L. & Pernu, M-L. 1998. Kieliäkö ammatissa? Ammatillisten oppilaitosten kieltenopetuksen nykytila ja kehittämis-tarpeet. Arviointi 8/1998.
- Väyrynen, P. Äidinkielen oppimistulokset ammatillisessa peruskoulutuksessa. Hel-sinki: Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 6/2000.
- Yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen käyttökustannukset vuonna 1997. Opetushallitus. Moniste 10/1999. Helsinki: Edita Oy.
- Yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen käyttökustannukset vuonna 1998. Opetushallitus. Moniste 29/1999. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Yleisten kielitutkintojen perusteet. 1995. Opetushallitus.

HAASTATELUT

- Kemppainen M. Laskentapäällikkö, Opetushallitus. Haastattelu 5.4.2001.
- Kärkkäinen, A. Tutkija. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen kes-kus. Henkilökohtainen tiedonanto 25.10.2000.
- Vähätalo, M. Liiketoimintayksikönjohtaja. ISS SUOMI Oy. Henkilökohtainen tie-donanto 18.9.2000.

Määriteltynä hallinnollisesta näkökulmasta

AIKUISKOULUTUSKESKUS	Järjestää aikuisille ammatillista peruskoulutusta ja lisäkoulutusta. Aikuiskoulutuskeskuksissa voidaan järjestää myös muuta palvelutoimintaa. Tutkintoon tähtäävässä aikuiskoulutuksessa on samat tavoitteet kuin vastaavassa nuorisoasteen koulutuksessa (L 760/1990).
ALOITTANEET	Tilastovuonna alkaneiden koulutusten opiskelijamäärä kalenterivuoden ajalta. Aloittaneisiin eivät sisälly yleisjaksojen eivätkä ohjaavien koulutusten aloittaneet.
ALOITUSPAIKKA	Koulutuksen järjestäjän päätöksen mukainen koulutuksen aloituspaikkamäärä. Sisältää ainoastaan alkaneiden koulutusten aloituspaikat. Sellaisten koulutusten aloituspaikat, jotka eivät alkaneet opiskelijapulana tai muun syyn vuoksi, eivät ole mukana.
AMMATILLINEN AIKUISKOULUTUS	Ammatillisena aikuiskoulutuksena voi suorittaa näyttötutkintoina ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja ja valmistavaa koulutusta sekä muuta kuin näyttötutkintoon valmistavaa ammatillista lisäkoulutusta. (L 631/1998, 1 §)
AMMATILLINEN KOULUTUS	Ammatillinen koulutus lisää väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastaa sen osaamistarpeisiin ja edistää työllisyyttä (L 630/1998, 2 §). Ammatillinen koulutus on nuorille tai aikuisille järjestettyä joko tutkintoon tähtäävää tai lisä- ja täydennyskoulutusta. Ammatillista koulutusta järjestetään ja rahoitetaan seuraavilla koulutusaloilla: luonnonvara-ala, tekniikan ja liikenteen ala, kaupan ja hallinnon ala, matkailu-, ravitsemis- ja talousala, sosiaali- ja terveysala, kulttuuriala, sekä vapaa-aika- ja liikunta-ala (A 811/1998, 1 §).
AMMATILLINEN LISÄKOULUTUS	Ammatillinen lisäkoulutus on ammatillisen peruskoulutuksen saaneille tai muulla tavoin ammattitaidon hankkineille järjestettyä täydennys-, jatko- ja uudelleen koulutusta sekä myös työtehtäviin perehdyttämistä. Suppeasti käsitettynä ammatillinen lisäkoulutus voi olla ammatillisen lisäkoulutuksen rahoituslain tarkoittamaa koulutusta. Työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus voi myös olla ammatillista lisäkoulutusta.
AMMATILLINEN PERUSKOULUTUS	Ammatillinen peruskoulutus on ammatilliseen tutkintoon johtavaa koulutusta (L 630/1998, 2 §).

AMMATILLINEN PERUSTUTKINTO	<p>Ammatillisessa peruskoulutuksessa suoritettavat tutkinnot ovat ammatillisia perustutkintoja (630/1998, 4 §).</p> <p>Ammatillinen perustutkinto voidaan suorittaa myös ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomassa näyttötutkinnossa siten kuin ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetussa laissa säädetään. Tutkinnot antavat jatko-opintokelpoisuuden yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin siten kuin asetuksella säädetään ja yliopisto tai ammattikorkeakoulu opiskelijan opiskeluohjelman perusteella päättää (630/1998, 4 §).</p> <p>Ammatilliseen perustutkintoon kuuluu ammatillisia opintoja ja niitä tukevaa työssäoppimista, ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia ja ammattitaitoa täydentäviä yhteisiä opintoja, opinto-ohjausta sekä vapaasti valittavia opintoja (A 811/1998, 2 §).</p>
AMMATILLISTEN OPINTOJEN OPETTAJA	<p>Ne ammatillisen perusasteen opettajat, jotka toimivat ensisijaisesti ammatillisten tietojen ja taitojen opettajina. Osa ammatillisista opettajista opettaa myös yhteisten opintojen sisältöjä, kuten esim. kieliä, laskentaa, tietotekniikkaa yms.</p>
AMMATTITUTKINTO	<p>Ammattitaidon hankkimistavasta riippumaton näyttötutkinto. Ammattitutkinnossa osoitetaan alan ammattityöntekijältä edellytetty ammattitaito (A 811/1998, 12 §). Ammatillisessa perustutkinnossa osoitetaan ammattitaidon saavuttamisen edellyttämät tiedot ja taidot.</p>
AMTU	<p>Opetushallituksen ammattitutkintotietokanta, jossa on tietoja tutkintotoimikunnista ja sopimusoppilaitoksista.</p>
ERIKOISAMMATTITUTKINTO	<p>Ammattitaidon hankkimistavasta riippumaton näyttötutkinto. Erikoisammattitutkinnossa osoitetaan alan vaativimpien työtehtävien hallinta (A 811/1998, 12 §).</p>
ERITYISOPPILAITOS	<p>Erityisoppilaitoksissa annetaan koulutusta yleisimmillä ammatillisen koulutuksen opintoaloilla liikuntavammaisille, kehitysvammaisille ja emotionaalisesti häiriintyneille henkilöille.</p>
ETÄOPETUS	<p>Opetusmuoto, jossa opettaja ja opiskelija eivät ole välittömässä lähiyhteydessä keskenään vaan jossa oppiminen tapahtuu jonkin tiedonvälityskanavan kautta.</p>
HANKI	<p>Opetushallituksen aikuisten ammatillisen perus- ja lisäkoulutuksen hankintatoiminnan seuranta-, tiedotus- ja hallintajärjestelmä.</p>
HENKILÖKOHTAINEN OPISKELUOHJELMA (HOPS)	<p>Suunnitelma, jossa määritellään opiskelijakohtaisesti opiskelun tavoitteet ja sisältö. Esim. oppisopimuskoulutuksessa hopsilla tarkoitetaan opiskelijan, työnantajan ja koulutuksen järjestäjän yhdessä laatimaa suunnitelmaa työpaikalla annettavasta opetuksesta, jossa opiskelijan aikaisempi työkokemus ja koulutus hyväksiluetaan ja joka liitetään oppisopimukseen.</p>

- HOJKS** Ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 20 §:ssä tarkoitettua erityisopetusta saavan opiskelijan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva kirjallinen suunnitelma (A 811/1998, 8 §).
- HYVÄKSILUKEMINEN** Opiskelijalla on oikeus lukea hyväkseen muualla suoritettut opinnot, jotka ovat tavoitteiltaan ja keskeisiltä sisällöiltään opetussuunnitelman mukaisia. Päätös muualla suoritettavien opintojen hyväksilukemisesta tulee sitä erikseen pyydettyessä tehdä ennen mainittujen opintojen aloittamista (L 630/1998, 30 §).
- INDIKAATTORI** Arviointikohteen osa-alue tai dimensio. Osa-alueeseen liittyvä luku tai numeroarvo on myös arviointikohteen tunnusluku. Engl. indicator tarkoittaa ilmaisinta, mittaria, näytintä, osoitinta tai tunnuslukua.
- ITSEARVIOINTI** Organisaation ja siinä toimivien henkilöiden oman toiminnan tulkinnallinen analyysi. Koulutuksen tuloksellisuutta arvioidaan tehokkuuden, vaikuttavuuden ja taloudellisuuden ulottuvuuksilla käyttäen arviointiperusteina niitä tavoitteita, joita toiminnalle on asetettu (OPH, Arviointi 9/1999).
- ITSENÄINEN TYÖSKENTELY** Opintoviikko sisältää 40 tuntia opiskelijan työtä. Se koostuu lähiopetuksesta, etäopetuksesta ja itsenäisestä työskentelystä. Itsenäinen työskentely on opiskelijan itsenäisesti tekemää työtä.
- JATKO-OPINTOKELPOISUUS** Jatko-opintokelpoisuus oikeuttaa opiskelijan hakeutumaan jatko-opiskeluun seuraavalle asteelle. Jatko-opintokelpoisuuden edellytyksenä on joko määritellyn koulutuksen tai tiettyjen edeltävien opintojen suorittaminen.
- Ammatillisessa peruskoulutuksessa suoritettavien tutkintojen tuottamasta jatko-opintokelpoisuudesta säädetään yliopistoasetuksessa (A 115/1998) ja ammattikorkeakouluopinnoista annetuissa laissa (L 255/1995 ja L 639/1998). Kolmivuotisen perustutkinnon suorittaneella on yleinen jatko-opintokelpoisuus korkea-asteen opintoihin. Kaksivuotisen perustutkinnon suorittaneella on kelpoisuus hakeutua ammattikorkeakouluopintoihin sille alalle, jota aikaisempi koulutus edustaa (L 639/1998).
- KONSENSUSARVIOINTI** Konsensusarviointi on oppilaitoksen henkilöstön, työelämän edustajien ja opiskelijoiden yhdessä tekemä arviointi. Konsensusarviointi on keskustelujen perusteella hyväksytyt arvioitsijoiden yhteinen näkemys (yhteisymmärrys, yksimielisyys) arvioitavasta asiasta.
- Konsensusarviointi oppimistuloksissa on oppilaitoksen opettajien ja oppilaitoksen ulkopuolisten edustajien yhdessä päättämä ja antama arvosana opiskelijalle.

KOULUTUKSEN ARVIOINTI	Koulutuksen arviointi turvaa lain tarkoituksen toteuttamisen ja tukee koulutuksen kehittämistä ja parantaa oppimisen edellytyksiä. Koulutuksen järjestäjän tulee arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin (L 630/1998, 24 §).
KOULUTUKSEN JÄRJESTÄJÄ	Koulutuksen järjestäjä (aiemmin ylläpitäjä) voi olla valtio, kunta, kuntayhtymä, rekisteröity yhteisö tai säätiö, jolle opetusministeriö hakemuksesta myöntää luvan koulutuksen järjestämiseen ammatilliseen perustutkintoon (L 630/1998, 8 §) ja ammatti- ja erikoissammattitutkintoon (L 631/1987, 4 §), ja jolla on laissa määrätyt oikeudet ja velvollisuudet.
KOULUTUKSEN JÄRJESTÄMINEN	Kaikkien niiden toimenpiteiden muodostama kokonaisuus, jolla koulutus toteutetaan.
KOULUTUKSEN JÄRJESTÄMISLUPA	<p>Opetusministeriö voi myöntää kunnalle, kuntayhtymälle, rekisteröidylle yhteisölle tai säätiölle luvan koulutuksen järjestämiseen (L 630/1998, 8 §). Luvassa määrätään koulutuksen järjestäjälle koulutustehtävä, joka sisältää määräykset koulutusalaista, koulutusasteesta, opetuskielestä, kunnista, joissa koulutusta voidaan järjestää, opiskelijamääristä, erityisestä koulutustehtävästä, vuosittaisista keskimääräisistä sekä tilapäisestä lisäkapasiteetista. Koulutustehtävässä mainitaan myös koulutuksen järjestämismuoto (lähi-, etä- ja monimuoto-opetus, työpaikalla annettava opetus ja oppisopimuskoulutus tai muutoin työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä annettava opetus (L 630/1998, 15 §). Koulutustehtävän muuttamisesta päättää opetusministeriö. Luvan myöntämisen edellytyksenä on, että koulutus on tarpeellista ja että luvan hakijalla on ammatilliset ja taloudelliset edellytykset koulutuksen asianmukaiseen järjestämiseen. Koulutusta ei saa järjestää taloudellisen voiton tavoittelemiseksi (L 630/1998, 9 §).</p> <p>Erityisinä koulutustehtävinä voidaan päättää erityisopetuksen järjestämisestä, maahanmuuttajille tarkoitettu ammatillisesta peruskoulutuksesta, sisäoppilaitosmuotoisesti järjestettävästä koulutuksesta ja vieraskielisen opetuksen järjestämisestä erityisenä koulutustehtävänä.</p> <p>Päätös sisältää myös luvat ammatillisen lisäkoulutuksen järjestämiseen, lisäkoulutuksen järjestämisen oppisopimuskoulutuksena sekä ammatillisen koulutuksen järjestämiseen maksullisena palvelutoimintana (L 630/1998, 9 §).</p>
KOULUTUKSEN LAATU	Koulutuksen laadulla tarkoitetaan koulutuksen kykyä vastata koulutukselle annettuihin tavoitteisiin ja asiakkaiden tarpeisiin.

KOULUTUKSEN TAVOITTEET	Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille ammatitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen. Koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä tukea elinikäistä oppimista (L 630/1998, 5 §).
KOULUTUKSEN TULOKSELLISUUDEN ARVIOINTI	Tulkinnallinen analyysi siitä, miten koulutukselle asetetut tavoitteet on saavutettu. Tuloksellisuutta arvioidaan tehokkuuden, vaikuttavuuden ja taloudellisuuden ulottuvuuksilla (OPH, Arviointi 7/1998).
KOULUTUSALA	Opetusministeriön päätöksessä käytetty tutkintojen luokittelu: luonnonvara-ala, tekniikan ja liikenteen ala, kaupan ja hallinnon ala, matkailu-, ravitsemis- ja talousala, sosiaali- ja terveysala, kulttuuriala, vapaa-aika- ja liikunta-ala.
KOULUTUSASTE	Koulutuksen tasoa ilmaiseva luokitus. Amatillinen koulutus jaetaan ammatilliseen peruskoulutukseen (toinen aste) ja korkea-asteen koulutukseen.
KOULUTUSEDELLYTYSTEN ARVIOINTI	Arvio siitä, miten työpaikka täyttää koulutuksen järjestämisessä vaadittavat edellytykset.
KOULUTUSMUOTO	Koulutusmuodolla tarkoitetaan oppilaitosmuotoista päätoimista koulutusta, esim. ammatillinen peruskoulutus, aikuiskoulutus ja oppisopimuskoulutus.
KOULUTUSOHJELMA	Ammatillinen perustutkinto sisältää yhden tai useampia koulutusohjelmia, joista opiskelija valitsee yhden.
KOULUTUSPROSESSI	Koulutuksen käytännön eri vaiheiden muodostama kokonaisuus.
KOULUTUSTEHTÄVÄ	Koulustehtävä määrätään koulutuksen järjestämisluvassa. Koulustehtävän muuttamisesta päättää opetusministeriö (L 630/1998, 9 §).
KOULUTUSYKSIKKÖ	Toiminnallisesti itsenäinen opetusta antava yksikkö. Se voi olla yksialainen oppilaitos tai osa monialaista oppilaitosta.
KUNNAN RAHOITUSOSUUS	Kunnan rahoitusosuus opetustoimen käyttökustannuksiin on 43 % opetus- ja kulttuuritoimen rahoituslain (L 635/1998 8–9 §) mukaan lasketusta valtionosuusperusteesta. Keskimääräinen rahoitusosuus asukasta kohden saadaan jakamalla edellä mainittu markkamäärä asukasmäärällä. Kunnan rahoitusosuus on kunnan asukasmäärä kertaa mainittu markkamäärä /asukas, jonka valtio perii kunnilta keskitetysti.

KUNTAOSUUS	Valtionosuusperusteen ja vuosiopiskelijamäärien perusteella laskeutu opiskelijan kotikunnan maksuosuus, jonka valtio perii kunnilta asukaskohtaisen markkamäärän muodossa.
KUSTANNUSTEHOKKUUS	Taloustieteen käsite organisaation sisäisen tehokkuuden mittaamiseksi. Organisaation kustannustehokkuutta arvioidaan mittaamalla sen tuottamia tuotoksia (suoritteita tai palveluja) ja suhteuttamalla tuotos käytettyihin panoksiin ja kustannuksiin.
LAATUTYÖ	Sisältää kaiken sen toiminnan, jolla kehitetään organisaation toimintojen laatua ja jolla varmistetaan niiden laadusta (OPH arviointi 9/1999).
LAATUJÄRJESTELMÄ	Laadunhallinnassa tarvittavien organisaatorakenteiden, menettelyjen, prosessien ja voimavarojen muodostama järjestelmä. Järjestelmä on organisaatiokohtainen, ja se koostuu niistä pelisäännöistä, joita organisaation toiminnassa halutaan systemaattisesti noudattaa. Se voidaan dokumentoida laatukäsikirjaksi, mutta sen muotoa tärkeämpää on se, että järjestelmä on käytännönläheinen ja kannustaa systemaattiseen toimintaan (OPH Arviointi 9/1999).
LIIKETOIMINTA	Liiketoimintaan luetaan mm. ulkopuolisille myydyistä koulutuspalveluista saadut tulot, tutkimus- ja työtoiminnan tulot, oppisopimuskoulutuksen tulot sekä tilojen ja laitteiden vuokraamisesta ulkopuolisille saadut tulot. Ks. maksullinen palvelutoiminta.
LÄHIOPETUS (KONTAKTIOPETUS)	Lähiopetus on opetusmuoto, jossa opettaja ja opiskelija ovat välittömässä kontaktissa.
MAKSULLINEN PALVELUTOIMINTA (MYÖS LIIKETOIMINTA)	Maksullinen palvelutoiminta on ammatillisen koulutuksen järjestäjän myyntitoimintaa. Maksullisen palvelutoiminnan kustannukset eivät oikeuta valtionosuuteen. Maksullista palvelutoimintaa ovat esim. tuotteiden ja palveluiden myynti, työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus ja lääninhallitusten hankkima ammatillinen lisäkoulutus. Kaikki työtoiminnan menot eivät oikeuta valtionosuuteen. Näin pyritään välttämään kilpailun vääristymiä oppilaitosten ja vastaavia palveluja tarjoavien yritysten välillä (ks. suositus opiskelijatöiden ja koulutuslaitosten tuottamien muiden hyödykkeiden hinnoittelusta 15.10.1998). Maksullista palvelutoimintaa ovat esim. koulutuksen järjestäjän myymä henkilöstökoulutus, ruokailupalvelut, henkilökunnan maksullinen ruokailu ja ensisijaisille koulutuksen järjestäjille myydyt opetuspalvelut. Ensisijaisella koulutuksen järjestäjällä tarkoitetaan sellaista, jonka järjestämään koulutukseen oppilas on otettu suorittamaan tutkintoa ja jolla on oikeus valtionosuuteen.
MONIALAINEN OPPILAITOS	Monialaisessa oppilaitoksessa koulutuksen järjestäjän koulutus-tehtävä koskee useita koulutusaloja ja koulutusasteita.

MONINKERTAINEN KOULUTUS	Usean eri samantasoisien tutkinnon suorittamista.
MONIMUOTO-OPETUS JA -OPISKELU	Lähi- ja etäopetuksen sekä itsenäisen työskentelyn yhdistämiseen perustuvia opetuksen ja opiskelun toteutustapoja, joita tukee opiskelijan ohjaus ja neuvonta. Monimuoto-opetuksessa voidaan käyttää hyväksi sähköistä viestintätekniiikkaa, telemaattisia palveluja ja tietotekniikkaa.
NIMELLISHINTA	Kustannukset kyseisen vuoden hintatasossa.
NÄYTTÖTUTKINTO	Näyttötutkintoina voidaan ammattitaidon hankkimistavasta riippumatta suorittaa ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja (L 631/1998, 12 §).
OPETUSSUUNNITELMAN JA NÄYTTÖTUTKINNON PERUSTEET	Opetushallituksen antama määräys, jota on noudatettava järjestettäessä ammatillista peruskoulutusta. Koulutuksen järjestäjän tulee hyväksyä koulutusta varten opetussuunnitelma (L 630/1998, 14 §).
OPINTOALA	Koulutusalan sisäinen jako eri koulutuksiin.
OPINTOKOKONAISUUS	Valtakunnallisissa opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteissa on kuvattu opintokokonaisuudet, joista tutkinto muodostuu. Opintokokonaisuuden kesto ilmaistaan laskennallisena aikana, opintoviikkoina.
OPINTO-OHJAAJA	Opinto-ohjaaja vastaa yhdessä muiden opettajien kanssa opiskelijoiden ohjauksesta, opiskelijoiden jatko-opintoihin liittyvistä asioista sekä yhteyksistä työvoimaviranomaisiin ja muihin oppilaitoksiin. Opinto-ohjaajalla on joko kaikille yhteisten opintojen kelpoisuus tai ammatillisten opintojen opettajan kelpoisuus ja sen lisäksi opinto-ohjaajan koulutus.
OPINTOVIIKKO	Opintojen laajuuden mittayksikkö, opiskelijan 40 tunnin työaika.
OPPILAITOS	Koulutuksen järjestäjällä voi olla yksi tai useampia oppilaitoksia. Oppilaitos voi olla yksi- tai monialainen.
OPPILAITOSVERKOSTO	Eri oppilaitosten muodostama kokonaisuus, jonka tarkoituksena on turvata koulutuksen riittävä saavutettavuus (fyysinen) ja tarjonta (opintokokonaisuuksien valintamahdollisuus) niin paikallisesti, alueellisesti kuin valtakunnallisesti.
OPPIMISKÄSITYS	Ammatillisessa peruskoulutuksessa oppimiskäsitys korostaa opiskelijan aktiivista roolia oman tieto- ja taitorakenteen jäsentäjänä, tiedonhankkijana, käsittelijänä ja arvioijana.
OPPIMISYMPÄRISTÖ	Oppimisympäristö voi olla suljettu, avoin tai verkottuva tila tai työpaikka jne., jossa tietoa ja taitoa tuotetaan, testataan, sovelletaan, harjoitellaan sekä opitaan.

OPPISOPIMUS	15 vuotta täyttäneen opiskelijan ja työnantajan välillä tehty kirjallinen, määräaikainen työsopimus (L 630/1998, 17 §). Oppisopimus voidaan tehdä, jos työnantaja ja koulutuksen järjestäjä ovat keskenään sopineet oppisopimuskoulutuksen järjestämisestä.
OPPISOPIMUSKOULUTUS	Oppisopimuskoulutus on työvaltainen opiskelumuoto, jossa suurin osa ammattitaidosta hankitaan työpaikalla ja koulutusta täydennetään tietopuolisilla opinnoilla. Oppisopimuskoulutus johtaa samoihin ammatillisiin perustutkintoihin, ammattitutkintoihin ja erikoisammattitutkintoihin kuin oppilaitoksissa järjestetty koulutus. Asianomainen ministeriö päättää vuosittain valtion talousarvioissa asetetun kokonaismäärän rajoissa molemmat kieliryhmät ottaen huomioon oppisopimusten enimmäismäärät ammatillista lisäkoulutusta varten alueittain. Koulutuksen järjestäjän tulee järjestää oppisopimuksena toteuttavaan ammatilliseen lisäkoulutukseen osallistuville osana koulutusta mahdollisuus osallistua näyttötutkinnon suorittamiseen (L 630/1998, 17 §, L 631/1999, 6 §).
OPPISOPIMUSJÄRJESTÄJÄ/ OPPISOPIMUSTOIMI	Koulutuksen järjestäjän määrittämä yksikkö, joka johtaa, organisoii, toimeenpanee ja valvoo oppisopimuskoulutusta.
OPTI	Opetushallituksen oppilaitostietokanta, jossa on laajoja koulutusta koskevia tilastoaineistoja.
PAKOLLISET OPINTOKOKONAISUUDET	Opetussuunnitelmassa mainitut opinnot, jotka opiskelijan on suoritettava (vrt. valinnaiset opintokokonaisuudet).
PROFILOITUMINEN	Koulutusyksikön profiloitumisella tarkoitetaan toiminta-ajatukseen pohjautuvaa ja strategisessa suunnittelussa vaikuttavaa organisaation tavoitekuvaa, jonka se on itselleen asettanut oman identiteettinsä selkiinnyttämiseksi ja vahvistamiseksi. Profiloituminen ilmenee koulutusyksikön tekemissä valinnoissa, jotka koskevat esim. koulutettavia opiskelijoita, tavoitteiden asettamista, sisältöjen valintaa, opetusmenetelmiä ja ulkoista suhdetoimintaa.
PÄÄTOIMISET OPETTAJAT	Päätoimisia opettajia ovat sekä vakinaiset lehtorit että päätoimiset tuntiopettajat.
RAHOITUS	Kuntayhtymälle tai yksityiselle koulutuksen järjestäjälle myönnetään rahoitusta opiskelijamäärän tai muun suoritteen ja yksikköhintojen perusteella lasketun valtionosuuden perusteen mukaisesti.
REAALIHINTA	Kustannukset indeksoituna vertailuvuoden hintatasoon.
SKAALATUOTOT TAI -EDUT	Skaalatuotoilla tarkoitetaan toiminta-asteen (oppilasmäärä, oppilaitoksen koko) muutoksen vaikutusta yksikkökustannuksiin.

SUUNTAUTUMISALA	Koulutuksen suuntaaminen koulutusalan perustutkinnon sisällä, oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien laadintavaiheessa eri ammattialoille säädösten sallimissa rajoissa.
TEORIANOPETTAJA	Oppisopimuskoulutuksessa tietuopuolisen opetuksen opettaja.
TOIMINTASUUNNITELMA	Organisaation strategian toteuttamiseksi ja laadun kehittämiseksi laadittu asiakirja, joka sisältää toiminalle asetetut tulostavoitteet, menettelytavat, niiden ajoituksen ja voimavarat (OPH Arviointi 9/1999).
TOIMINTAYMPÄRISTÖ	Kaikki ne asiat, jotka vaikuttavat organisaation toimintaan ja joiden analyysi on otettava lähtökohdaksi kehitettäessä organisaation toimintaa. Ammatillisen oppilaitoksen toimintaympäristöön kuuluvat esimerkiksi koulutus- ja yhteiskuntapolitiikka, työelämä ja oppilaitoksen sisäiset tekijät (OPH Arviointi 9/1999).
TOINEN ASTE	Valtioneuvoston (414/1994) ja opetusministeriön (78/011/1994) päätöksellä toisen asteen koulutukseen kuuluvat lukio-opinnot (120 ov), ammatillinen peruskoulutus 80–120 ov (muutos OPM 5/010/2000 päätöksellä niin, että toisen asteen kaikki ammatillinen peruskoulutus on 120 ov laajaa), ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot.
TUTKINTO	Nuorten koulutuksen tai tutkintoon valmistavan aikuiskoulutuksen tutkinto sekä ammattitutkintolain mukainen (306/1994) tutkinto.
TUTKINTOJEN LÄPÄISYOSUUS	Se tarkoittaa, kuinka moni koulutuksen aloittaneista nuorista ja aikuisista suorittaa tutkinnon loppuun arviointiajankohtana. Läpäisykertoimilla verrataan tietoja ammatillisten oppilaitosten aloittaneista ja tutkinnon suorittaneista opintolinjoittain.
TUTKINTOTOIMIKUNTA	Tutkintotoimikunta valvoo ja vastaa näyttötutkintojen järjestämisestä. Tutkintotoimikuntien tulee edustaa ainakin työnantajia, työntekijöitä, opettajia, ja, milloin itsenäinen ammatin harjoittaminen on merkittävän laajuista alalla, itsenäisiä ammatinharjoittajia. Tutkintotoimikunta sopii tutkintojen järjestämisestä koulutuksen järjestäjien sekä tarvittaessa muiden yhteisöjen tai säätiöiden kanssa. Tutkintotodistus antaa tutkintotoimikunta. Opetushallitus päättää tutkintotoimikuntien toimialoista ja -alueista (L 631/1999, 7 §).
TYÖIKÄINEN	Työikäiseen väestöön luetaan maassa asuva 15–74-vuotias.
TYÖLLISYYSASTE	Työllisyysaste on työllisten osuus 15–64-vuotiaasta väestöstä.
TYÖKIERTO	Ammattitaidon oppiminen oman tai muun työnantajan eri toimintayksiköissä.

TYÖPAIKKAKOULUTTAJA	Opiskelijan ohjauksesta vastaava henkilö työpaikassa.
TYÖSSÄOPPIMINEN	Työssäoppiminen on tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua, jossa osa tutkinnon tavoitteena olevasta ammattitaidosta opitaan työpaikoilla. (Huom. Oppisopimuskoulutuksessa <u>työssä oppiminen</u>).
TYÖELÄMÄN YHTEISTYÖ	Ammatillisessa koulutuksessa tulee ottaa erityisesti huomioon työelämän tarpeet. Koulutusta järjestettäessä tulee olla yhteistyössä elinkeino- ja muun työelämän kanssa (L 630/1998, 6 §).
TYÖTTÖMYYSASTE	Työttömyysaste on työttömien prosenttiosuus työvoimasta.
TYÖTÖN	Työtön on työtä vailla oleva henkilö, joka on työhön käytettävissä, etsinyt työtä neljän viimeisen viikon aikana tai odottanut sovitun työn alkamista tai on ollut työpaikastaan lomautettu.
TYÖVOIMA	Työvoima on työllisten ja työttömien summa.
TYÖVOIMAOSUUS	Työvoimaan kuuluvien prosenttiosuus työikäisestä väestöstä. Työvoimaosuus tarkoittaa tässä raportissa sitä, kuinka suuri osuus tutkinnon suorittaneista siirtyy työvoimaan. Arvioinnin laskelmissa on käytetty pohjatietona 25–49-vuotiaiden työvoimaosuutta vuoden 1995 väestölaskennassa.
TÄYTTÖASTE	Opintolinjan aloittaneiden opiskelijoiden määrä verrattuna aloituspaikkojen määrään eli aloittaneiden osuus aloituspaikoista. Jos koulutuksen aloittaneita on enemmän kuin aloituspaikkoja, täyttöaste on yli 100 %.
ULKAINEN ARVIOINTI	Organisaation ulkopuolisten tekemä tulkinallinen analyysi organisaation tilasta (OPH, Arviointi 9/1999).
VALINNAISET OPINNOT	Opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteissa mainitut valinnaiset opinnot ovat pakollisten opintojen lisäopintoja.
VAPAASTI VALITTAVAT OPINNOT	Opiskelijan tulee sisällyttää opintoihin 10 ov vapaasti valittavia opintoja, joiden tavoitteista, keskeisistä sisällöistä ja arvioinnista tulee tehdä opiskelijalle henkilökohtainen opiskelusuunnitelma. Vapaasti valittavat opinnot voivat olla oman koulutusalan tai muiden alojen ammatillisia tai yhteisiä opintoja, jatko-opintoihin tai ylioppilastutkinnon suorittamiseen valmentavia opintoja, työökemusta tai ohjattuja harrastuksia, jotka tukevat koulutuksen yleisiä ja ammatillisia tavoitteita sekä opiskelijan persoonallisuuden kasvua.
VALMISTAVA TIETOPUOLINEN KOULUTUS	Henkilökohtaisen opiskeluohjelman (HOPS) mukainen, tietopuolisen koulutuksen tuottajan antama ammattitutkintoon tai sen osaan kuuluva tietoaaines.

VALTIONOSUUSPERUSTE	<p>Koulutuksen järjestäjän valtionosuus määräytyy valtionosuusperusteen ja vuosioppilasmäärän tulona, joka vahvistetaan vuosittain erikseen. Valtionosuusperuste määräytyy koulutusalan keskimääraisten kustannusten perusteella. Käsi- ja taideteollisuusalan sisällä valtionosuusperustetta korotetaan lasialan koulutuksessa olevien oppilaiden osalta. Valtionosuusperustetta tarkistetaan myös pääosin vuokra- tai vuokra-arvotiloissa toimiville.</p> <p>Valtionosuuden peruste lasketaan yksikköhintojen ja vuosioppilasmäärien (tai muiden suoritteiden) tulona.</p>
VALTIONOSUUS	<p>Kunnalle myönnetään valtionosuutta laissa (L 635/1998) säädettyjen toimintojen järjestämisestä aiheutuviin kustannuksiin vähentämällä kunnan valtionosuuden perusteesta kunnan rahoitusosuudet.</p>
VERKKO-OPISKELUJÄRJESTELMÄ	<p>Asuin- tai opiskelupaikasta riippumaton järjestelmä, joka perustuu monimuotoiseen etäopiskeluun ja kehittää uusia pedagogisesti laadukkaita oppimisympäristöjä.</p>
VUOSIOPISKELIJAMÄÄRÄ	<p>Valtionosuutta, rahoitusta ja opiskelijakohtaisia kustannuksia laskettaessa vuosiopiskelijamäärä lasketaan kuukausilla painotettuna (20.1. luvulla 7/12 ja 20.9. luvulla 5/12).</p>
YKSIALAINEN OPPILAITOS	<p>Yksialaisessa oppilaitoksessa koulutuksen järjestäjän koulutus-tehtävä koskee vain yhtä koulutusala.</p>
YHTEISET OPINNOT	<p>Kaikille yhteiset (yleissivistävät) opinnot ovat ammattitaidon saattamiseksi tarpeellisia ja ammattitaitoa täydentäviä äidinkielen, toisen kotimaisen kielen ja vieraan kielen opintoja, matemaattisluonnontieteellisiä opintoja, humanistis-yhteiskunnallisia opintoja, liikuntaa ja terveystietoa, taito- ja taideaineiden opintoja sekä opinto-ohjausta. Näillä opinnoilla turvataan kaikille ammatillisesta koulutuksesta valmistuneille tietty yhteinen yhteiskunnassa, ammatissa ja elämässä vaadittava osaaminen sekä valmiudet jatko-opintoihin.</p>
YKSIKÖHINTA	<p>Ammatillisen koulutuksen yksikköhinta on joka toinen vuosi koulutusaloittain opiskelijaa kohti laskettu keskimääräinen kustannus. Yksikköhintoja porrastetaan erityisopetuksen (50 %) ja koulutus- alakohtaisesti muiden kustannuksiin olennaisesti vaikuttavien tekijöiden perusteella. Vammaisille oppilaille järjestetyn valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen osalta yksikköhintaa korotetaan 50 %. Jos koulutuksen järjestäjä järjestää koulutusta usealla koulutusosalalla yksikköhinta määräytyy eri koulutusosalalla opiskelevien opiskelijoiden ja koulutusalaakohtaisten yksikköhintojen painotettuna keskiarvona.</p>

Hotelli- ja ravintola-ala

Koulutusala	Ammatti	Nimi	dnro	Vahvistus	Voimaantulo
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Ravintolalakokki	Ruokahuollon ja ravintola-alan peruslinjan ravintolakokkin koulutusammatin opetussuunnitelma kokeilua varten	AKH 10/84/83	15.7.1983	Syyslukukausi 1983
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Suurtaloukokki	Ruokahuollon ja ravintola-alan peruslinjan suurtaloukokkin koulutusammatin opetussuunnitelma kokeilua varten	AKH 10/84/83	15.7.1983	Syyslukukausi 1983
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Laivakokki	Ruokahuollon ja ravintola-alan peruslinjan laivakokkin koulutusammatin opetussuunnitelma kokeilua varten	AKH 10/84/83	15.7.1983	Syyslukukausi 1983
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Laivahuoltaja	Ruokahuollon ja ravintola-alan peruslinjan laivahuoltajan koulutusammatin opetussuunnitelma kokeilua varten	AKH 10/84/83	15.7.1983	Syyslukukausi 1983
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Ravintolalakokki	Turun hotelli- ja ravintolalakoulun 2-vuotisen yo-pohjaisen ravintolakokkin opintolinjan opetussuunnitelma	AKH 854/452/83	16.6.1983	Syyslukukausi 1983 toistaiseksi
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Ravintolalakokki	Turun hotelli- ja ravintolalakoulun 3-vuotisen peruskoulupohjaisen ravintolakokkin opintolinjan opetussuunnitelma	AKH 854/452/83	16.6.1983	Syyslukukausi 1983 toistaiseksi
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Ravintolalakokki	Turun hotelli- ja ravintolalakoulun 1-vuotisen ammattikoulupohjaisen ravintolakokkin opintolinjan opetussuunnitelma	AKH 854/452/83	16.6.1983	Syyslukukausi 1983 toistaiseksi
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Tarjoilija	Turun hotelli- ja ravintolalakoulun yo-pohjaisen tarjoilijan opintolinjan opetussuunnitelma	AKH 854/452/83	16.6.1983	Syyslukukausi 1983 toistaiseksi
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Tarjoilija	Turun hotelli- ja ravintolalakoulun peruskoulupohjaisen tarjoilijan opintolinjan opetussuunnitelma	AKH 854/452/83	16.6.1983	Syyslukukausi 1983 toistaiseksi
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Työnjohdollinen linja	Turun hotelli- ja ravintolalakoulun 2-vuotisen yo-pohjaisen työnjohdollisen opintolinjan opetussuunnitelma	AKH 854/452/83	16.6.1983	Syyslukukausi 1983 toistaiseksi
Ravitsemis- ja hotellipalvelut		Ruokahuollon ja ravintola-alan peruslinjan suurtalouden opistoasteen peruskoulupohjaisen koulutusammatin opetussuunnitelma kokeilua varten	AKH 10/84/83	15.7.1983	Syyslukukausi 1983
Ravitsemis- ja hotellipalvelut		Ruokahuollon ja ravintola-alan peruslinjan ravintola-alan opistoasteisen koulutusammatin ja vastaavan yo-pohjaisen opintolinjan opetussuunnitelma, kokeilu	AKH 10/84/84	3.8.1984	Syyslukukausi 1984
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Suurtaloukesimies	Suurtaloukesimiehen opetussuunnitelma peruskoulu- ja yo-pohjaista koulutusta varten	AKH 117/452/86	30.6.1986	1.8.1986
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Kokki	Kokkin (ravintola- tai laivakokkin) opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 1606/452/88	22.12.1988	1.1.1989
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Kokki	Kokkin (suurtalous) opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 1606/452/88	22.12.1988	1.1.1989

Koulutusala	Ammatti	Nimi	dno	Vahvistus	Voimaantulo
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Messiinhuoltaja	Messiinhuoltajan opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 1606/452/88	29.12.1988	1.1.1989
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Työnjohdon jatkolinja	Ravintolan työnjohdon jatkolinjan opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 984/452/88	11.8.1988	1v 1988–1989 toistaiseksi
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Ravitsemis-työntekijä	Ravitsemistyöntekijän opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 1606/452/88	29.12.1988	1.1.1989
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Tarjoilija	Tarjoilijan opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 1606/452/88	22.12.1988	1.1.1989
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Baarimestari	Baarimestarin jatkolinjan opetussuunnitelman perusteet	AKH 111/4225/89	22.6.1989	22.6.1989
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Dieetikokki	Dieetikokkin jatkolinjan opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 112/4225/89	16.2.1989	16.2.1989
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Hotelli- ja ravintolaesimies	Hotelli- ja ravintolaesimiehen opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 112/4225/89	19.1.1989	19.1.1989
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Hotellivirkailija	Hotellivirkailijan opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 112/4225/89	9.2.1989	9.2.1989
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Suurtalous-esimies	Suurtalousesimiehen opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 111/4225/89	19.1.1989	19.1.1989
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Laivatalous-työnjohto	Laivataloustyönjohdon jatkolinjan opetussuunnitelman perusteet	AKH 7/4225/90	28.6.1990	28.6.1990
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	Tarjoilija	Tarjoilijan opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden muutos	AKH 1606/452/88	15.11.1990	15.11.1990
Ravitsemis- ja hotellipalvelut		Ravitsemis- ja hotellipalvelujen peruslinjan koulutusammattien opetussuunnitelman perusteiden muutos	OPH 53/011/1991	12.12.1991	1.8.1992 alkaen toistaiseksi
Hotelli- ja ravintola-ala		Ruokapalvelujen perustutkinnon opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet	OPH 3/011/1993	4.2.1993	1.8.1993 lukien toistaiseksi
Ravitsemis- ja hotellipalvelut		Majoitus- ja ravitsemuspalvelujen perustutkinnon opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet aikuiskoulutusta varten	OPH 12/011/1993	7.5.1993	1.8.1993 alkaen toistaiseksi
Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala		Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet; Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala, toinen aste	OPH 24/011/1995	31.1.1995	1.8.1995–1.8.2000
Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala		Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinnon, ruokapalvelun perustutkinnon, myynti- ja asiakaspalvelun perustutkinnon perusteet	OPH 167/011/1995	21.12.1995	1.1.1996 toistaiseksi

Koulutusala	Ammatti	Nimi	dnro	Vahvistus	Voimaantulo
Hotelli- ja ravintola-ala	Dieettikokki	Dieettikokin erikoisammattitutkinnon perusteet	OPH 168/011/1995	21.12.1995	1.1.1996 toistaiseksi
Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala		Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet/Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala, opistoaste	OPH 18/011/1996	12.1.1996	1.8.1996 alkaen toistaiseksi
Hotelli- ja ravintola- ja suurtalousala	Baarimestari	Baarimestarin erikoisammattitutkinnon perusteet	OPH 25/011/1999	22.6.1999	1.8.1999 alkaen toistaiseksi
Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala	Dieettikokki	Dieettikokin erikoisammattitutkinnon perusteet	OPH 26/011/1999	22.6.1999	1.8.1999 alkaen toistaiseksi
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	Hotellivirkailija, ravintolalakokki, tarjoilija	Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet/Hotelli- ja ravintola-alan perustutkinto	OPH 18/011/2000	17.2.2000	1.8.2000 alkaen toistaiseksi
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	Palveluvastaava, suurtaloukokki	Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet/Catering-alan perustutkinto	OPH 19/011/2000	17.2.2000	1.8.2000 alkaen toistaiseksi
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	Matkailuvirkailija, matkailupalvelujen tuottaja	Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet/Matkailualan perustutkinto	OPH 20/011/2000	17.2.2000	1.2.2001 alkaen toistaiseksi
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala		Hotelli-, ravintola- ja suurtalousesimiehen erikoisammattitutkinto	OPH 81/011/2000	18.12.2000	1.2.2001 alkaen toistaiseksi
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	Tarjoilija	Tarjoilijan ammattitutkinnon perusteet	OPH 82/011/2000	18.12.2000	1.2.2001 alkaen toistaiseksi
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	Hotellivirkailija	Hotellivirkailijan ammattitutkinnon perusteet	OPH 83/011/2000	18.12.2000	1.2.2001 alkaen toistaiseksi
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	Ravintolalakokki	Ravintolakokin ammattitutkinnon perusteet	OPH 23/011/2001	2.4.2001	1.3.2001 alkaen toistaiseksi
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	Suurtaloukokki	Suurtaloukokin ammattitutkinnon perusteet	OPPH 22/011/2001	2.4.2001	1.3.2001 alkaen toistaiseksi

Koulutusala	Ammatti	Nimi	dnro	Vahvistus	Voimaantulo
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala		Matkailun ohjelmapalvelujen ammattitutkinnon perusteet	OPH 21/0111/2001	2.4.2001	1.3.2001 alkaen toistaiseksi
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala		Matkatoimistovirkailijan ammattitutkinnon perusteet	OPH 20/0111/2001	2.4.2001	1.3.2001 alkaen toistaiseksi

Koti- ja laitostalousala

Koulutusala	Ammatti	Nimi	dnro	Vahvistus	Voimaantulo
Koti- ja laitostalous	Siivousteknikko	Siivousteknikon opetussuunnitelma, ylioppilaspohjainen	AKH 68/36/1981	28.4.1981	
Koti- ja laitostalous	Kotitalousteknikko	Kotitalousteknikon opetussuunnitelma, ylioppilaspohjainen	AKH 68/36/1981	28.4.1981	
Koti- ja laitostalous	Maatilaemännän- maatilamatkailuyrittäjän opetussuunnitelma, ylioppilaspohjainen	Maatilaemännän- maatilamatkailuyrittäjän koulutusammatin opetussuunnitelma, ylioppilaspohjainen	AKH 68/36/1981	7.10.1981	
Koti- ja laitostalous	Ravitsemusteknikko	Ravitsemusteknikon opetussuunnitelma, ylioppilaspohjainen	AKH 68/36/1981	28.4.1981	
Koti- ja laitostalous	Peruslinja	Peruslinjan yleisjakson opetussuunnitelma, kokeilu	AKH 36/36/1981	8.1.1982	1.8.1982 lukien
Koti- ja laitostalous	Ravitsemisalan työntekijä	Ravitsemisalan työntekijän opetussuunnitelma, ylioppilaspohjainen	AKH 36/36/1981	25.1.1982	
Koti- ja laitostalous	Laitoshuoltaja	Laitoshuoltajan opetussuunnitelma, ylioppilaspohjainen	AKH 36/36/1981	27.1.1982	
Koti- ja laitostalous	Laitoshuoltaja	Laitoshuoltajan koulutusammatin opetussuunnitelma, kokeilu	AKH 11/84/1983	27.1.1983	1.8.1983 lukien
Koti- ja laitostalous	Maatilaemännä	Maatilaemännän koulutusammatin opetussuunnitelma kokeilu	AKH 11/84/1983	27.1.1983	1.8.1983 lukien
Koti- ja laitostalous	Ravitsemusteknikko	Ravitsemusteknikon koulutusammatin opetussuunnitelma, kokeilu	AKH 11/84/1983	28.2.1983	1.8.1983 lukien
Koti- ja laitostalous	Ruokataloustyöntekijä	Ruokataloustyöntekijän koulutusammatin opetussuunnitelma, kokeilu	AKH 11/84/1983	27.1.1983	1.8.1983 lukien

Koulutusala	Ammatti	Nimi	dnro	Vahvistus	Voimaantulo
Koti- ja laitotalous	Siivousteknikko	Siivousteknikon koulutusammatin opetussuunnitelma, kokeilu	AKH 11/84/1983	28.2.1983	1.8.1983 lukien
Koti- ja laitotalous	Kotitalousteknikko	Kotitalousteknikon koulutusammatin opetussuunnitelma, kokeilu	AKH 11/84/1983	28.2.1983	1.8.1983 lukien
Koti- ja laitotalous	Peruslinja	Peruslinjan yleisjakson opetussuunnitelma, kokeilu	AKH 348/462/84	2.1.1984	1.8.1984 lukien
Koti- ja laitotalous	Laitoshuoltaja	Laitoshuoltajan koulutusammatin opetussuunnitelma, peruslinjakokeilu	AKH 913/462/198	4.5.1984	1.8.1984 lukien
Koti- ja laitotalous	Pesulatyöntekijä	Pesulatyöntekijän koulutusammatin opetussuunnitelma, peruslinjakokeilu	AKH 913/462/1984	4.5.1984	1.8.1984 lukien
Koti- ja laitotalous	Ruokataloustyöntekijä	Ruokataloustyöntekijän koulutusammatin opetussuunnitelma, peruslinjakokeilu	AKH 913/462/1984	4.5.1984	1.8.1984 lukien
Koti- ja laitotalous	Siivousteknikko	Siivousteknikon koulutusammatin opetussuunnitelma, peruslinjakokeilu	AKH 913/462/1984	4.5.1984	1.8.1984 lukien
Koti- ja laitotalous	Ravitsemusteknikko	Ravitsemusteknikon koulutusammatin opetussuunnitelma, peruslinjakokeilu	AKH 913/462/1984	4.5.1984	1.8.1984 lukien
Koti- ja laitotalous	Pesulateknikko	Pesulateknikon koulutusammatin opetussuunnitelma, peruslinjakokeilu	AKH 913/464/1984	4.5.1984	1.8.1984 lukien
Koti- ja laitotalous	Kotitalousteknikko	Kotitalousteknikon koulutusammatin opetussuunnitelma, peruslinjakokeilu	AKH 913/464/1984	4.5.1984	1.8.1984 lukien
Koti- ja laitotalous	Maatilaemäntä	Maatilaemännän koulutusammatin opetussuunnitelma, peruslinjakokeilu	AKH 913/462/1984	4.5.1984	1.8.1984 lukien
Koti- ja laitotalous	Emäntäkoulu	Emäntäkoulun yleis- ja talouslinjan opetussuunnitelma	AKH 153/00/1984	22.5.1984	
Koti- ja laitotalous	Talouskoulu	Talouskoulun opetussuunnitelma		26.6.1984	
Koti- ja laitotalous	Laitoshuoltaja	Laitoshuoltajan opetussuunnitelma		1985	1.8.1985 lukien
Koti- ja laitotalous	Pesulateknikko	Pesulateknikon opetussuunnitelma		1985	1.8.1985 lukien
Koti- ja laitotalous	Ruokataloustyöntekijä	Ruokataloustyöntekijän opetussuunnitelma		1985	1.8.1985 lukien

Koulutusala	Ammatti	Nimi	dnro	Vahvistus	Voimaantulo
Koti- ja laitotalous	Ruokatalyöntekijä	Ruokatalyöntekijän opetussuunnitelma		1985	1.8.1985 lukien
Koti- ja laitotalous	Ravitsেমusteknikko	Ravitsেমusteknikon opetussuunnitelma		1985	1.8.1985 lukien
Koti- ja laitotalous	Maatilaemäntä	Maatilaemännän opetussuunnitelma		1985	
Koti- ja laitotalous	Taloustalou	Taloustalou opetussuunnitelma	AKH 658/462/85	13.3.1985	1.8.1985 lukien
Koti- ja laitotalous	Kotitalousteknikko	Kotitalousteknikon opetussuunnitelma	AKH 2161/462/86	24.10.1986	1.11.1986 lukien
Koti- ja laitotalous	Ravitsেমusteknikko	Ravitsেমusteknikon opetussuunnitelma	AKH 2163/462/86	24.10.1986	1.11.1986 lukien
Koti- ja laitotalous	Siivousteknikko	Siivousteknikon opetussuunnitelma	AKH 2162/462/86	24.10.1986	1.11.1986 lukien
Koti- ja laitotalous	Opettajakoulutus	Opettajakoulutuksen opetussuunnitelma	AKH 1624/462/86	17.9.1986	Lv. 1986–1987
Koti- ja laitotalous	Laitoshuoltaja	Laitoshuoltajan opetussuunnitelma, aikuiskoulutuslinja	AKH 970/462/87	28.5.1987	
Koti- ja laitotalous	Pesulatyöntekijä	Pesulatyöntekijän ja pesulateknikon opintolinjojen opetussuunnitelma	AKH 1049/462/87	12.6.1987	
Koti- ja laitotalous	Opettajakoulutus	Uuden opettajakoulutuksen opetussuunnitelma	AKH 1227/462/87	19.7.1987	Lv. 1987–1988
Koti- ja laitotalous	Laitoshuoltaja	Laitoshuoltajan koulutusammatin opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet, aikuiskoulutuskokeilu	AKH 1284/462/88	25.10.1988	
Koti- ja laitotalous	Maa- ja kotitalousyrittäjä	Maa- ja kotitalousyrittäjän koulutusammatin opetussuunnitelma, opintolinjakokeilu	AKH 793/462/88	15.6.1988	1.8.1988 lukien
Koti- ja laitotalous	Kotitalousteknikko	Kotitalousteknikon opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet		1988	1.8.1989 lukien
Koti- ja laitotalous	Laitoshuoltaja	Laitoshuoltajan koulutusammatin opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 1528/462/88	16.12.1988	1.8.1989 lukien
Koti- ja laitotalous	Maatilaemäntä	Maatilaemännän opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 1621/462/88	29.12.1988	1.8.1989 lukien

Koulutusala	Ammatti	Nimi	dnro	Vahvistus	Voimaantulo
Koti- ja laitostalous	Pesula-ala	Pesula-alan opetusuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 1547/462/88	22.12.1988	1.8.1989 lukien
Koti- ja laitostalous	Ravitsemusteknikko	Ravitsemusteknikon koulutusammatin opetusuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 1597/462/88	29.12.1988	1.8.1989 lukien
Koti- ja laitostalous	Ruokataloudenhoitaja	Ruokataloudenhoitajan koulutusammatin opetusuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 1596/462/88	29.12.1988	1.8.1989 lukien
Koti- ja laitostalous	Siivousteknikko	Siivousteknikon opetusuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 1549/462/88	22.12.1988	1.8.1989 lukien
Koti- ja laitostalous	Taloustalous	Taloustalouden opetusuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 1548/462/88	22.12.1988	1.8.1989 lukien
Koti- ja laitostalous	Maatilaemäntä	Maatilaemännän koulutusammatin opetusuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 1175/4226/89	25.5.1989	1.8.1989 lukien
Koti- ja laitostalous	Yritystoiminnan jatkolinja	Koti- ja laitostalouden yritystoiminnan jatkolinjan opetusuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 1235/4226/89	8.6.1989	1.8.1989 lukien
Koti- ja laitostalous	Ravitsemusteknikko	Ravitsemusteknikon sovellettu opetusuunnitelma		1989	
Koti- ja laitostalous	Siivousteknikko	Siivousteknikon sovellettu opetusuunnitelma		1989	
Koti- ja laitostalous	Maaseutumatkailun jatkolinja	Maaseutumatkailun jatkolinjan opetusuunnitelman valtakunnalliset perusteet		1990	9.3.1990 lukien
Koti- ja laitostalous	Maaseutulomailun jatkolinja	Maaseutulomailun jatkolinjan opetusuunnitelman valtakunnalliset perusteet		1990	8.3.1990 lukien
Koti- ja laitostalous	Siivoustyönohjauksen jatkolinja	Siivoustyönohjauksen jatkolinjan opetusuunnitelman valtakunnalliset perusteet		1990	5.4.1990 lukien
Koti- ja laitostalous	Asiakaspalvelun jatkolinja	Asiakaspalvelun jatkolinjan opetusuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 2/4226/91	10.1.1991	
Koti- ja laitostalous	Kuluttajaneuvonnan jatkolinja	Kuluttajaneuvonnan jatkolinjan opetusuunnitelman valtakunnalliset perusteet	AKH 4/4226/91	5.3.1991	5.3.1991 lukien
Koti- ja laitostalous		Koti- ja laitostalouden peruslinjan koulutusammattien opetusuunnitelman perusteiden muutos	OPH 53/011/1991	12.12.1991	1.8.199 alkaen toistaiseksi
Koti- ja laitostalous		Ruokapalvelujen perustutkimnon opetusuunnitelman valtakunnalliset perusteet	OPH 3/011/1993	4.2.1993	1.8.1993 lukien toistaiseksi

Koulutusala	Ammatti	Nimi	dnro	Vahvistus	Voimaantulo
Koti- ja laitostalous		Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet, Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluala, toinen aste	OPH 23/011/1995	31.1.1995	1.8.1995–1.8.2000
Koti- ja laitostalous	Taloustalouk	Taloustalouk opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet	OPH 50/011/1995	31.1.1995	1.8.1995 alkaen toistaiseksi
Koti- ja laitostalous	Laitoshuoltaja	Laitoshuoltajan ammattitutkinnon perusteet	OPH 127/011/1995	25.8.1995	1.9.1995 alkaen toistaiseksi
Koti- ja laitostalous		Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinnon perusteet	OPH 169/011/1995	12.12.1995	1.1.1996 alkaen toistaiseksi
Koti- ja laitostalous		Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet/ Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluala	OPH 19/011/1996	12.1.1996	1.8.1996 alkaen toistaiseksi
Koti- ja laitostalous	Siivoustyöohjaaja	Siivoustyöohjaajan erikoisammattitutkinnon perusteet	OPH 30/011/1996	15.2.1996	1.3.1996 alkaen toistaiseksi
Koti- ja laitostalous	Taloustalouk	Taloustalouk opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden muutos	OPH 60/011/1997	8.12.1997	1.1.1998 alkaen toistaiseksi
Koti- ja laitostalous	Laitoshuoltaja	Laitoshuoltajan ammattitutkinnon perusteet	OPH 27/011/1999	22.6.1999	1.8.1999 alkaen toistaiseksi
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	Kotitalousyrittäjä, tuoteneuvoja	Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet/Kotitalous- ja kulttajapalvelujen perustutkinto	OPH 16/011/2000	17.2.2000	1.8.2000 alkaen toistaiseksi
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	Toimitilahuoltaja, tekstiilihuoltaja	Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet/Puhdistuspalvelualan perustutkinto	OPH 17/011/2000	17.2.2000	1.8.2000 alkaen toistaiseksi
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	Laitoshuoltaja	Laitoshuoltajan ammattitutkinnon perusteet	OPH 66/011/2000	18.10.2000	1.12.2000 alkaen toistaiseksi
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala		Tekstiilihuollon ammattitutkinnon perusteet	OPH 58/011/2000	7.8.2000	1.9.2000 alkaen toistaiseksi
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	Siivousteknikko	Siivousteknikon erikoisammattitutkinnon perusteet	OPH 79/011/2000	13.12.2000	1.2.2001 alkaen toistaiseksi
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	Siivoustyöohjaaja	Siivoustyöohjaajan erikoisammattitutkinnon perusteet	OPH 80/011/2000	18.12.2000	1.2.2001 alkaen toistaiseksi

Keskiasteen koulutuksen uudistus ravitsemis- ja hotellipalvelujen sekä koti- ja laitostalouden peruslinjalla

TAULUKKO 1. Keskiasteen koulutusammatit ravitsemis- ja hotellipalvelujen linjalla.

Kouluasteiset koulutusammatit	Koulutuspuutuet	
	Peruskoulupohjainen	Ylioppilaspohjainen
1. Ravitsemistyöntekijä	2 v	1,5 v
2. Tarjoilija	2 v	1,5 v
3. Messihuoltaja	2 v	1,5 v
4. Kokki (suurtalous)	3 v	2 v
5. Kokki (ravintola- tai laivakokki)	3 v	2 v
6. Hotellivirkailija	3 v	2 v

Peruslinjan opistoasteiset koulutusammatit tähtäsivät suunnittelu-, työnjohto-, valvonta- ja hallintotehtäviin. (Kokin opetussuunnitelman perusteet. Ravitsemus- ja hotellipalvelut 1990.)

Opistoasteiset koulutusammatit	Koulutuspuutuet	
	Peruskoulupohjainen	Ylioppilaspohjainen
1. Suurtalouesimies	5 v	4 v
2. Hotelli- ja ravintolaesimies	5 v	4 v

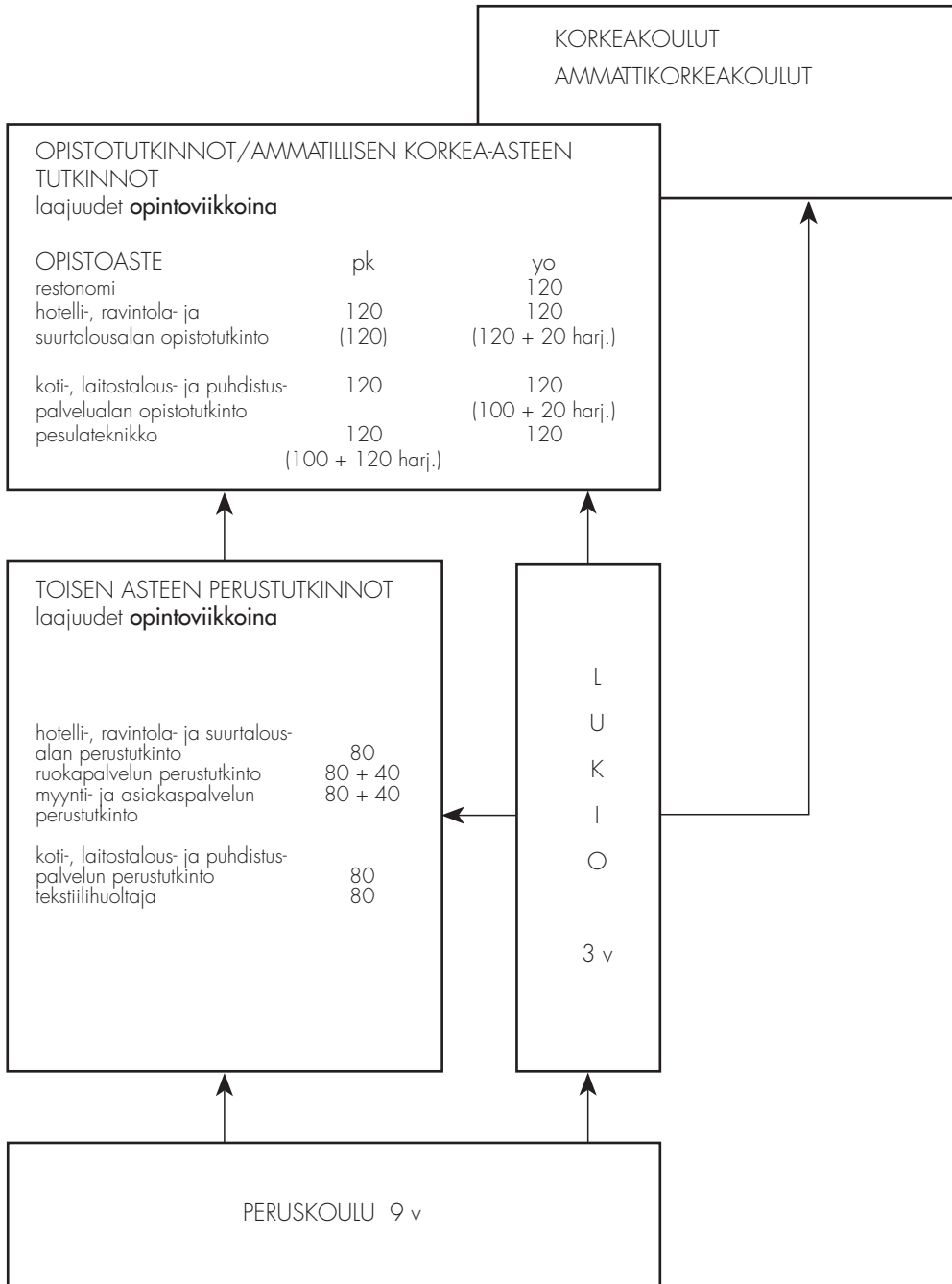
TAULUKKO 2. Keskiasteen koulutusammatit koti- ja laitostalouden peruslinjalla.

Kouluasteiset koulutusammatit	Koulutuspuutuet	
	Peruskoulupohjainen	Ylioppilaspohjainen
1. Laitoshuoltaja	2 v	1,0 v
2. Ruokataloudenhoitaja	2 v	1,5 v
3. Maatilanemäntä	2 v	1,5 v

Peruslinjan opistoasteen koulutusammatit tähtäsivät työnjohto-, koulutus- ja markkinointitehtäviin. (Laitoshuoltajan, maatilanemännän ja ruokataloudenhoitajan tutkintojen opetussuunnitelmat 1989.)

Opistoasteiset koulutusammatit	Koulutuspuutuet	
	Peruskoulupohjainen	Ylioppilaspohjainen
Kotitalousteknikko	4 v	3 v
Ravitsemusteknikko	4 v	3 v
Siivousteknikko	4 v	3 v

Liite 4 Toisen asteen koulutuksen rakenne vuonna 1995



Toisen asteen koulutuksen rakenne ravitsemis- ja talousalan lohossa.

Lähde: Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 1995 Hotelli-, ravintola- ja suurtalousala sekä koti-, laitotalous- ja puhdistuspalveluala.

	ARVIINTITIEDON KERUU JA KÄSITTELY									
	Taustakysely		Oppimistulosten arviointi ja kysely			Itse- arviointi	Audi- tointi	Työ- elämä haastat- telut	Muut lähteet	mm. OPH, Tilasto- keskus, muut tutk.
	Koul- järjes- täjät	Yleis- kyselyt	Opet- kelijat	Arvioi- set	Arvioi- kelijat	Opet- tajat				
TEHOKKUUS										
Miten riittävä koulutustarjonta on alueellisesti ja valtakunnallisesti?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Millainen on koulutusyksiköiden johtamiskulttuuri?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Miten koulutuksen järjestäjä huolehtii henkilöstön kehittämisestä?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Millainen on opettajien ammattitaito?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Millaiset hyvin valtakunnalliset ja oppilaitoskohtaiset opetus-suunnitelmat ohjaavat opetusta	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Miten opetusjärjestelyt ovat matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusyksiköissä?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Miten opinto-ohjaus tehostaa opiskelua ja ehkäise ennalta syntyviä keskeyttämiä?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mitä tuloksia työelämään yhteistyö on tuottanut?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Millainen on tilojen, laitteiden ja välineiden toimivuus matkailu-, ravitsemis- ja talousalan oppilaitoksissa?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
VAIKUTTAVUUS										
Miten opiskelijat saavuttivat ne tavoitteet ja ammatillisen osaamisen, jotka on esitetty opetussuunnitelmassa tai tutkintojen perusteissa?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Miten opiskelijat ovat valmistuttuaan sijoittuneet työelämään ja/tai jatko-opintoihin?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Miten koulutusyksikkö on vaikuttanut alueen työelämän kehitykseen?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Miten koulutus vastaa työelämän tarpeeseen?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
TALOUDELLISUUS										
Miten koulutusalun kokonais- ja yksikkökustannukset ovat kehittyneet?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Miten koulutusalun kustannusrakenne poikkeaa ammatillisten oppilaitosten yleisestä rakenteesta?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Miten opiskelijakohtaiset yksikkökustannukset vaihtelevat?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Minkälaisilla tekijöillä on yhteyttä kokonais- ja toimintokohtaisten kustannusten vaihteluun?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Miten laajaa maksullinen palvelutoiminta on koulutusallalla?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tietolähde	Perusjoukko (n)	Vastanneet	Lopullinen aineisto, kato huomioitu (n)	Vastausprosentti	Perusjoukko ja otanta	Aineiston käsittely ja tilastolliset analyysit
Taustakysely – johto	174	162	160	92 %	Perusjoukko käsittää kaikki oppilaitokset, jotka antoivat marata alan koulutusta lukuvuonna 1998–1999. Kyselyyn pyydettiin vastaamaan rehtoria tai yksikön vetäjä yhdessä aikuiskoulutus- ja koulutusalaavastavien, taluspäällikön, (ja Tukeyn ja Dunnetin), Mann-Whitneyn opettajan, opinto-ohjaajan ja liiketoiminta-U-testillä) sekä Khin nelioitotestillä. yksiköstä vastaavan kanssa.	Aineistoon on koodattu taustamuuttujat ja osa avoimista vastauksista. Aineistoa on yhdistetty indikaattoreihin. Aineistolle on ajettu perustunnusluvut (keskiluvut, frekvenssit). Ryhmien välisiä eroja on testattu T-testillä, varianssianalyysillä (ja Tukeyn ja Dunnetin), Mann-Whitneyn U-testillä) sekä Khin nelioitotestillä.
Taustakysely – koulutuksen järjestäjä	139	146	146	100 % *	Perusjoukko muodostuu em. oppilaitosten omistajista, jotka omistivat oppilaitokset keväällä 1999.	Numeerinen aineisto ja suurin osa avoimista koodattiin ja tallennettiin. Aineistoa on yhdistetty indikaattoreihin.
Taustakysely – opettajat	1 304		1 134	87 %	Kaikki marata-alan pää- ja sivutoimiset opettajat.	Väittämäpatteristoja faktoroitiin ja niistä muodostettiin summamuuttujia. Aineistoa on yhdistetty indikaattoreihin.
Taustakysely – opiskelijat		1 525	1 314		Kolme opiskelijaa jokaisesta v. 1999 päättävästä opiskelijaryhmästä.	Väittämäpatteristoja faktoroitiin ja niistä muodostettiin summamuuttujia. Aineistoa on yhdistetty indikaattoreihin.
Itsearviointi	153**	180	180	90 %	Perusjoukko käsittää kaikki marata alan oppilaitokset. Itsearviointiin osallistui oppilaitoksen johtoon, henkilöstön, opiskelijoiden sekä työelämän edustajat. Itsearvioinnissa käytettiin Suomen Laatu-palkinnon arviointikriteereissä esitettyjä arviointialueita. Itsearviointi tehtiin opintoaloittain, joten vastauksia oli enemmän kuin oppilaitoksia.	Lomakkeet koodattiin ja tallennettiin. Aineistolle ajettiin perustunnusluvut. Summamuuttujat arviointialueittain, joille erot taustamuuttujittain. Kuntien, EU-tukialueiden, läänien, omistajien, eri kokoisten oppilaitosten, opintoalojen ja koulutusasteiden väliset erot varianssianalyysi. Erityisopetuksen ja muiden väliset erot T-testi. Oppilaitostyyppien väliset erot Kruskal-Wallis, ja niistä edelleen klp- ja hrs-oppilaitostyyppien väliset erot Mann-Whitneyn U-testillä. Mittarin reliabiliteetti, alfa. Arviointialueiden välisiä korrelaatioita. Aineistoa on yhdistetty indikaattoreihin.

*) Osa järjestäjistä palautti useampia lomakkeita, koska oppilaitoksia oli useilla eri paikkakunnilla. Jokainen järjestäjä palautti ainakin yhden lomakkeen.

**) Itsearvioinnin perusjoukko on pienempi kuin taustakyselyn perusjoukko oppilaitoksen yhdistymisestä johtuen.

Tietolähde	Perusjoukko (n)	Vastanneet	Lopullinen aineisto, kato huomioitu (n)	Vastausprosentti	Perusjoukko ja otanta	Aineiston käsittely ja tilastolliset analyysit
Ulkoinen arviointi	–	16	16	100 %	Saunnainen otos oppimistulosten arvioinnissa mukana olevista oppilaitoksista.	Laadullinen analyysi teemahaastattelulaisia
Työelämähaastattelut	43	43	43	100 %	34 suomenkielistä ja 9 ruotsinkielistä haastattelua Eri aloja eri ja eri tyyppisiä yrityksiä edustavat työelämän asiantuntijat.	Laadullinen analyysi teemahaastattelulaisia
Ammattikorkeakoulukyselyt	29	18	15	62 %	Kaikki ammattikorkeakoulut.	Aineiston tallennus ja perustunnusluvut, keskiarvoja ja frekvenssejä. Avoimien vastausten luokittelu.
Oppimistulosten arviointi	6 426		964	15 %	Oppimistulosten arviointi toteutettiin 61 otosoppilaitoksessa Arviointiin osallistui 964 keväällä 2000 valmistuva opiskelijaa, heistä 84 oli ruotsinkielisiä.	Aineisto on koodattu tilastollista analyysia varten. Sitä on kuvattu frekvensseinä ja suhteellisinä osuuksina. Mittarin reliabiteetti laskettiin alfa-kertoimella. Aineistolla on tehty faktorianalyysi, varianssianalyysiin pohjautuvia eri ryhmien keskiarvovertailuja, korrelatiivisia menetelmiä ja Khin neliötestejä. Keskiarvotestejä täydennettiin laskemalla keskiarvojen luottamusväläjä. Tuloksia tulkittaessa käytettiin myös kvarttilejä.
Toisen kotimaisen kielen hallinnan arviointi	964 6 226	164 164	140 140 2	15 2	Kielikokeeseen osallistui 87 suomenkielistä ja 53 ruotsinkielistä opiskelijaa.	Varianssianalyysissa käytettiin keskiarvojen merkittävyyttä testattaessa t-testiä ja usean keskiarvon vertailussa varianssien yhtä suuruuden tai eri suuruuden mukaan F-testiä ja Brown-Forsythen menetelmää. Ryhmien välisiä eroja testattiin Dunnettin, Tukey-Kramerin, Kruskal-Wallis testillä sekä Mann-Whitneyn U-testillä.

Tietolähde	Perusjoukko (n)	Vastanneet	Lopullinen aineisto, kato huomioitu (n)	Vastausprosentti	Perusjoukko ja otanta	Aineiston käsittely ja tilastolliset analyysit
Ammatti- tutkintokysely opiskelijoille	4 544	5 % perus- joukosta = 257	173	67 %	Valmistavassa koulutuksessa olevat kokki- ja laitoshuoltajan ammattitutkinnonsuorittavat opiskelijat ja heidän työnantajansa.	Osa avoimista koodattu. Perustunnusluvut. Ryhmien väliset erot: tutkinnon mukaan T-testi, työkokemuksen, pohjakoulutuksen, iän, koulutuksen rahoitusmuodon ja valmistavan koulutuksen pituuden mukaan varianssianalyysi. Opiskelijan ja työelämän vastausten välinen vertailu Paired Samples T-test. Reliabilitteetti Alfa. Myös pääkomponenttianalyysi summien rakentamisperuste. Muuttujien väliset korrelaatiot.
Ammatti- tutkintokysely työelämän edustajille	Opiskelijat, joilla on työelämän edustaja	98 (15 kokki, 83 laitos huoltaja)	53 (6 kokista, 47 laitos- huoltajasta)	54 % (40 % ja 57 %)	Kokkiopiskelijoiden kato suurempi kuin laitoshuoltajilla.	Perustunnusluvut. Ryhmien väliset erot: tutkinnon ja työpaikkakouluttajien ja muiden vastaajien erot Mann-Whitneyn U-testi, yrityksen koko varianssianalyysi. Opiskelijan ja työelämän vastausten välinen vertailu Paired Samples T-test.
Tietokannat ja rekisterit					Opetushallituksen AMTU-, HANKI- ja OPTI-tietokannat, Tilastokeskuksen työvoimatiedot, yhteisvalintatiedot, opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus- ja kustannustietokanta, OPH	Tietoja on yhdistetty ja käytetty soveltavin osin.

Asiakslähtöinen palveluosaaminen

OSAAMISEN ULOTTUVUUS	TYYYDYTTÄVÄ (osaa perusasiat)	HYVÄ (kykenee perustelevaan toimintansa vaikutukset)	KIITETTÄVÄ (osoittaa luovaa ongelmanratkaisuvalmiutta)
Kognitiiviset prosessit (tietää)	<ul style="list-style-type: none"> toistaa opittuja palvelukäytänteitä erilaisissa tilanteissa tunnistaa oman työnsä merkityksen asiakaspalveluprosessissa 	<ul style="list-style-type: none"> perustelee onnistuneen toiminnan perustelee toimintaansa ohjaavat palvelukäytännöt 	<ul style="list-style-type: none"> asiakaspalvelutilanteissa kehittää uusia palvelukäytänteitä hankkii uutta tietoa ongelmanratkaisua varten
Reflektiiviset prosessit (toimii ja osaa)	<ul style="list-style-type: none"> toimii organisaatiolle laadittujen asiakaspalveluohjeiden mukaisesti tarvitsee toisinaan ohjausta ottaakseen huomioon asiakkaiden viihtyisyyden ottaa vastaan palautetta ja ohjausta asiakaspalvelutilanteista ja muuttaa toimintaansa sen mukaan 	<ul style="list-style-type: none"> tiedostaa toiminnassaan muutostarpeen, mutta ei pysty vielä kaikissa tilanteissa muuttamaan toimintaansa toimii itsenäisesti tutuissa asiakaspalvelutilanteissa huomioiden asiakkaiden viihtyisyyden 	<ul style="list-style-type: none"> arvioi kriittisesti toimintaansa asiakaspalvelussa joustaa toimintaansa uusien asiakaspalvelutilanteiden mukaan kehittää oman ja yhteisen arvioinnin pohjalta omaan toimintaansa uusia ratkaisuja työyhteisön toiminnan kehittämiseksi
Sosiaaliset prosessit (osallistuu ja osallistaa)	<ul style="list-style-type: none"> toimii työyhteisössään asiakkaita palvelevan ryhmän jäsenenä selviytyy tutuissa asiakaspalvelun vuorovaikutustilanteissa tukeutuu monimutkaisissa asiakaspalvelutilanteissa työtovereihin 	<ul style="list-style-type: none"> toimii sitoutuneesti asiakkaita palvelevan ryhmän jäsenenä selviytyy uusissa asiakaspalvelun vuorovaikutustilanteissa käyttää ryhmän jäsenten ja työyhteisön tukea ratkoessaan hankalia ongelmia 	<ul style="list-style-type: none"> toimii aktiivisesti, rakentavasti ja työyhteisön jäseniä kannustaen erilaisissa asiakaspalvelutilanteissa pystyy vuorovaikutukseen muuttuvissa tilanteissa myös ulkopuolisten sidosryhmien kanssa toimii työyhteisön ulkopuolisten asiantuntijatahojen kanssa yhteistyössä
TOIMINTA	<ul style="list-style-type: none"> suoriutuu itsenäisesti asiakaspalvelutilanteiden perustehtävistä ottaen huomioon asiakas-turvallisuuden käyttäytyy asiallisesti on ulkoiselta olemukseltaan asiallinen 	<ul style="list-style-type: none"> toimii itsenäisesti erilaisissa asiakaspalvelutilanteissa ottaen huomioon asiakkaiden yksilölliset tarpeet on ulkoiselta olemukseltaan huoliteltu 	<ul style="list-style-type: none"> tekee yksilöllisiä ratkaisuja asiakaspalvelutilanteissa toimii joustavasti ja innovatiivisesti uusissa ja ennalta-arvaamattomissakin asiakaspalvelutehtävissä on ulkoiselta olemukseltaan liiketoiminnan mukainen

Työyhteisön yhteistoiminnallisuus

OSAAMISEN ULOTTUVUUS	TYYYDYTTÄVÄ	HYVÄ	KIITETTÄVÄ
Kognitiiviset prosessit	<ul style="list-style-type: none"> tietää vuorovaikutustilanteeseen vaikuttavia tekijöitä tiedostaa yhteistyön perustuvan luottamukseen tunnistaa oman käyttäytymisensä merkityksen yhteishengen muodostumisessa 	<ul style="list-style-type: none"> perustelee vuorovaikutustilanteessa toimintaansa ohjaavia tekijöitä on tietoinen omasta persoonastaan ja sen vaikutuksesta ryhmään 	<ul style="list-style-type: none"> käsitteellistää ryhmien toimintaa ja pystyy toimimaan ryhmän vetäjänä tai vaikuttajana tai kumpanakin kehittää yhteistoimintaa edistäviä ratkaisuja ja ideoita
Reflektiiviset prosessit	<ul style="list-style-type: none"> toimii työyhteisön ohjeiden ja sopimusten mukaan tarviton toisinaan muiden tukea ja ohjausta ottaa vastaan palautetta ja pystyy ohjattuna arvioimaan vuorovaikutustaitojaan ja muuttamaan omaa toimintaansa 	<ul style="list-style-type: none"> arvioi omaa käyttäytymistään ja sen vaikutuksia yhteishengen muodostumisessa toimii itsenäisesti sopimusten ja ohjeiden mukaan löytää omasta toiminnastaan työyhteisön jäsenenä kehittämistä vaativia asioita ja muuttaa toimintaansa 	<ul style="list-style-type: none"> suhtautuu kriittisesti ja rakentavasti yhteistoiminnallisuutta heikentäviin tekijöihin ja olosuhteisiin toimii joustavasti työyhteisön muuttuvissa ja yllättävissä vuorovaikutustilanteissa osallistuu työyhteisön yhteistyön kehittämiseen käyttäen ongelmanratkaisutaitojaan
Sosiaaliset prosessit	<ul style="list-style-type: none"> osallistuu työyhteisön yhteistyöhön selviytyy tavanomaisissa vuorovaikutustilanteissa tukeutuu työyhteisön ristiriitatilanteissa toisiin työntekijöihin 	<ul style="list-style-type: none"> toimii aktiivisesti ja vastuullisesti työyhteisön eri ryhmien jäsenenä hyödyntäen yhteisöllistä osaamista selviytyy työyhteisössä yllättävissäkin vuorovaikutustilanteissa tukee työyhteisön muita jäseniä ristiriitatilanteissa omalla osaamisellaan 	<ul style="list-style-type: none"> toimii rakentavasti ja kannustavasti erilaisissa tilanteissa eri työyhteisön jäsenten kanssa ottaa huomioon toiminnassaan eri sidosryhmät ja niiden vaikutukset pyrkii poistamaan yhteistoimintaa rajoittavia tekijöitä hakee asiantuntemusta työyhteisön yhteiseen käyttöön myös organisaation ulkopuolelta
TOIMINTA	<ul style="list-style-type: none"> toimii osaltaan vastuuta ottavana ryhmän jäsenenä 	<ul style="list-style-type: none"> ottaa vastuun omasta toiminnastaan sitoutuen ryhmän yhteistyöhön ottaa vastuuta ryhmää koskevissa vaativissakin asioissa 	<ul style="list-style-type: none"> ymmärtää verkottumisen hyödyn toimii joustavasti ryhmän jäsenenä ja ratkaisee ryhmää koskevia ongelmia toimii ilmapiiriä rakentaen

Kannattava ja taloudellinen toiminta

OSAAMISEN ULOTTUVUUS	TYYYDYTTÄVÄ	HYVÄ	KIITETTÄVÄ
Kognitiiviset prosessit	<ul style="list-style-type: none"> tietää kustannuksiin vaikuttavat keskeisimmät tekijät osaa tehdä keskeisimmät kannattavuuteen liittyvät laskelmat tunnistaa oman toimintansa vaikutuksia kannattavuuteen 	<ul style="list-style-type: none"> tietää työyhteisön toimintaan vaikuttavan kustannusrakenteen perustelee kustannuksiin vaikuttavat tekijät vertailee kannattavuuteen liittyviä tekijöitä 	<ul style="list-style-type: none"> vertailee kustannuksiin vaikuttavia tekijöitä ja valitsee vertailun pohjalta tuottavimmat vaihtoehdot ymmärtää yritystalouden perusteet ja kykenee ennakoivaan, kannattavaan ja taloudelliseen suunnitteluun
Reflektiiviset prosessit	<ul style="list-style-type: none"> toimii taloudellisesta toiminnasta annettujen ohjeiden mukaan tarviton toisinaan ohjausta pystyy tuettuna arvioimaan toimintansa kannattavuutta ja parantamaan suoritustaan 	<ul style="list-style-type: none"> arvioi oma-aloitteisesti omaa työtään kustannuksiin ja taloudellisuuteen vaikuttavien periaatteiden pohjalta saamansa palautteen perusteella muuttaa ja kehittää toimintaansa kannattavammaksi 	<ul style="list-style-type: none"> toimii joustavasti muuttuvissa tilanteissa löytämällä kuhunkin tilanteeseen sopivan edullisimman ja parhaan ratkaisun hyödyntää työn kehittämisessä ja ongelmanratkaisutilanteissa sidosryhmiltä hankkimiaan tietoja
Sosiaaliset prosessit	<ul style="list-style-type: none"> pystyy tekemään yhteistyötä taloudellisen toiminnan tavoitteiden suuntaisesti pulmatilanteissa pyytää muilta apua ja ohjausta 	<ul style="list-style-type: none"> ottaa huomioon yhteisessä suunnittelussa ja toteutuksessa kannattavuuteen liittyvät tekijät pyrkii yhteistoiminnallisesti perusteluihin ratkaisuihin 	<ul style="list-style-type: none"> toimii aktiivisesti yhteistyössä eri ryhmien kanssa yhteisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi löytää erilaisia kannattavuusnäkökulmia yhteisessä suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa luo ryhmän kanssa toimivampia malleja kannattavuuden takaimiseksi
TOIMINTA	<ul style="list-style-type: none"> toimii toisinaan tukea ja ohjausta tarviton taloudellisen toiminnan periaatteiden mukaisesti tekee ohjeiden mukaan vertailu- ja arviointilaskelmia taloudellisuudesta 	<ul style="list-style-type: none"> toimii itsenäisesti ottaen huomioon alan ja tehtävien taloudellisen toiminnan periaatteet tekee itsenäisesti vertailu- ja arviointilaskelmia taloudellisuudesta 	<ul style="list-style-type: none"> toimii kannattavasti, taloudellisesti ja joustavasti ottaen kokonaisuudet huomioon ajoiittaa työnsä työyhteisön ja asiakkaan edellyttämällä tavalla arvioi omaa ja työyhteisönsä työpanosta tulosten saavuttamiseksi

Tuotannolliset ja tekniset perustaidot

OSAAMISEN ULOTTUVUUS	TYYYDYTTÄVÄ	HYVÄ	KIITETTÄVÄ
Kognitiiviset prosessit	<ul style="list-style-type: none"> tuntee keskeisimmät tuotteet, koneet, laitteet, työmenetelmät ja prosessin tuntee alan keskeiset lainsäädännölliset perusteet 	<ul style="list-style-type: none"> vertailee keskeisimpiä tuotteita, koneita, laitteita ja prosesseja sekä perustelee valinnat hallitsee työhön vaikuttavat säädökset ja normit 	<ul style="list-style-type: none"> soveltaa vaihtoehtoisia toimintatapoja luo uusia työ- ja menettelytapoja toimii itsenäisesti valitsemalla ennakoimattomiinkin tilanteisiin oikeat työtavat
Reflektiiviset prosessit	<ul style="list-style-type: none"> toimii tuotannosta laadittujen ohjeiden ja lainsäädännön velvoitteiden mukaan arvioi toimintatapojaan annettujen kriteerien pohjalta ja ohjattuna kehittää niitä ja vaihtaa tehtäviä 	<ul style="list-style-type: none"> löytää työn lopputulokseen vaikuttaneet tekijät ja perustelee niitä löytää tuotannollisesta toiminnasta kehitettäviä asioita ja korjaa työsuorituksen aikana havaitsemiaan epäkohtia kehittää toimintatapojaan työstä saamiensa kokemusten perusteelta 	<ul style="list-style-type: none"> arvioi ja kehittää omaa toimintaansa osana tuotantoprosessia ratkaisee työ- ja asiakaspalveluprosesseissa ilmeneviä tuotannollis-teknisiä ongelmia ja ristiriitoja yhdistellen laaja-alaista osaamista
Sosiaaliset prosessit	<ul style="list-style-type: none"> organisoi työtään ryhmän jäsenten kanssa tukeutuu ongelmatilanteissa muihin 	<ul style="list-style-type: none"> suunnittelee ja organisoi työtään työyhteisön eri ryhmien kanssa pyrkii luomaan ryhmän jäsenten kanssa kaikkien osaamista hyödyntäen uusia toimintatapoja ja malleja 	<ul style="list-style-type: none"> siirtyy joustavasti tilanteen niin vaatiessa ryhmän toisen jäsenen tehtäviin toimii rakentavasti ja kannustavasti ryhmän jäsenenä uusissakin tilanteissa kehittää ja toteuttaa muilta saamiaan ideoita tuo omaa ja ulkopuolisten asiantuntijoiden osaamista ryhmän käyttöön
TOIMINTA	<ul style="list-style-type: none"> selviytyy itsenäisesti ammatin perustehtävistä 	<ul style="list-style-type: none"> toimii itsenäisesti alan vaativissakin tehtäväkokonaisuuksissa 	<ul style="list-style-type: none"> toimii yrityksen toimintakulttuurin/liikeidean mukaisesti joustavasti ja innovatiivisesti tiimin jäsenenä kantaen vastuuta tulos-, laatu- ja asiakastytyväisyys-tavoitteista

Ongelmanratkaisu ja päätöksenteko

OSAAMISEN ULOTTUVUUS	TYYYDYTTÄVÄ	HYVÄ	KIITETTÄVÄ
Kognitiiviset prosessit	<ul style="list-style-type: none"> • muistaa, tunnistaa ja toistaa eri osaamisalueiden tietoja, teknisiä taitoja ja valmiita malleja 	<ul style="list-style-type: none"> • jäsentää, luokittelee, muokkaa ja perustelee omia ja yhteisiä ongelmanratkaisumalleja ja osaamista 	<ul style="list-style-type: none"> • suhtautuu kriittisesti omaan ja muiden osaamiseen luodessaan uusia toimintamalleja • näkee, että ongelmiin on olemassa useampia vaihtoehtoisia ratkaisuvaihtoehtoja
Reflektiiviset prosessit	<ul style="list-style-type: none"> • toimii mallin mukaan • pystyy ratkaisemaan alalle tyypillisiä ongelmia tutuissa tilanteissa • pystyy ohjatusti ajattelu- ja toimintatapojensa tarkkailuun • pystyy ohjatusti arvioimaan ja perustelemaan tekemiään päätöksiä ja siten kehittymään työssään 	<ul style="list-style-type: none"> • näkee työyhteisön toiminnassa ja tilanteissa muutosta vaativia seikkoja • havainnoi ja arvioi omia ja yhteisiä ajattelu- ja toimintatapoja • perustelee tekemiään päätöksiä samalla kehittyen ja kehittäen omaa työtään 	<ul style="list-style-type: none"> • arvioi kriittisesti kehittämiskohteita ja tekemiään päätöksiä • tuottaa ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotilanteissa useita osaamisalueita yhdistäviä käyttökelpoisia ideoita • muuttaa ajattelu- ja toimintatapojaan oman arviointinsa perusteella
Sosiaaliset prosessit	<ul style="list-style-type: none"> • pyrkii sopeuttamaan toimintaansa muuttuvissa tilanteissa ryhmän muiden jäsenten toimintaan • oivaltaa ryhmässä olevan osaamisen merkityksen myös omaksi vahvuudekseen ja osaa tarvittaessa tukeutua toisten apuun 	<ul style="list-style-type: none"> • toimii aktiivisesti ryhmässä tuoden esille omia ideoitaan ja mielipiteitään tehtäessä päätöksiä ja ratkaistaessa ongelmia • selviytyy yllättävistäkin tehtävistä hyödyntämällä yhteisön osaamista 	<ul style="list-style-type: none"> • toimii kannustavana ja työyhteisöä rakentavana ryhmän jäsenenä muuttuvissa ja ennakoimattomissa tilanteissa • kokoaa erilaista osaamista yhteisesti luotavien toimivampien mallien ja käytänteiden kehittämisen perustaksi • vaikuttaa yhteistyön laatuun ja ongelmien ratkaisuun
TOIMINTA	<ul style="list-style-type: none"> • toistaa pulmatilanteissa aiemmin opittua • osaa muuttaa toimintaansa tarviten toisinaan yllättävissä tilanteissa ohjausta ja tukeutua toisiin päätöksentekotilanteissa 	<ul style="list-style-type: none"> • tekee itsenäisiä töhönsä liittyviä päätöksiä ja ratkaisee esille tulevia ongelmia 	<ul style="list-style-type: none"> • omaa vaihtoehtojen harkintaan perustuvan kriittisen päätöksentekotaidon • ratkaisee itsenäisesti ja yhteistyössä eri tahojen kanssa ongelmia ja asettaa toiminnalle tavoitteita

Oppimaan oppiminen

OSAAMISEN ULOTTUVUUS	TYDYDYTTÄVÄ	HYVÄ	KIITETTÄVÄ
Kognitiiviset prosessit	<ul style="list-style-type: none"> tunnistaa itsessään ja työssään jatkuvan oppimisen merkityksen ja hyödyn tietää ja tunnistaa alan käsitteitä ja tietosisältöjä tunnistaa oman oppimistapansa ja -tyylinsä tietää useita oppimisen välineitä tietää ja tunnistaa eri tietolähteitä ja tiedonhankintamenetelmiä 	<ul style="list-style-type: none"> pyrkii yleistämään ja käsitteellistämään käytännön kokemukseen jäsentää ja analysoi hankkimaansa tietoa perustelee käyttämänsä tietolähteet 	<ul style="list-style-type: none"> osaa valita tarjolla olevasta kohteeseen liittyvästä tiedosta tilanteen kannalta olennaisimman tietoja ja taitoja yhdistellen luo uusia ratkaisumalleja tekee erilaisia tulkintoja ja arviointeja tietoperustastaan
Reflektiiviset prosessit	<ul style="list-style-type: none"> pystyy ohjatusti hankkimaan ja muokkaamaan uutta tietoa arvioiden ja hyödyntäen sitä työskentelyssään ohjattuna pystyy arvioimaan omaa oppimistaan ja osaamistaan tuettuna kehittää toimintaansa oman arvion ja muilta saadun palautteen perusteella 	<ul style="list-style-type: none"> arvioi omia oppimisstrategioitaan arvioi omaa ja yhteistä oppimistaan ja kehittymistään muuttaa toimintatapojaan ja työskentelyään toiminnasta, kokeiluista ja soveltamisesta saamiensa kokemusten perusteella 	<ul style="list-style-type: none"> analysoi omia, työyhteisön ja organisaation yhteisiä oppimisprosesseja tiedostaen niiden vahvuuksia ja kehittämistä vaativia osaamisalueita pyrkii kehittämään itseään oppijana ja hakee tukea ja ohjausta
Sosiaaliset prosessit	<ul style="list-style-type: none"> ottaa osaa yhteiseen arviointikeskusteluun ottaa vastaan toisilta saamaansa palautetta ymmärtää, että muilta voi oppia 	<ul style="list-style-type: none"> arvostaa muiden osaamista osaa rakentaa omaa osaamistaan ryhmän tuella 	<ul style="list-style-type: none"> osaa organisoida ryhmän oppimista osallistuu ja vaikuttaa työyhteisön ja organisaation oppimisprosesseihin
TOIMINTA	<ul style="list-style-type: none"> suhtautuu myönteisesti opiskeluun selviytyy annetuista tehtävistä toisinaan ohjausta tarviten tuen ja ohjauksen avulla pystyy kehittämään oppijana ja työntekijänä 	<ul style="list-style-type: none"> oppii ja kehittyy tietoisesti työssä käyttää monipuolisesti tiedonhankintamenetelmiä arvioi omaa osaamistaan osana ryhmän tuotosta näkee tiimin/ryhmän oppimisen mahdollisuudet ja hyödyt 	<ul style="list-style-type: none"> toimii oma-aloitteisesti ja itsenäisesti kehittäen omaa osaamistaan hallitsee itsenäisesti toimintakokonaisuuksia toimii ryhmän oppimisessä ja kehittämisessä aloitteiden tekijänä näkee työyhteisön oppimisprosessin merkityksen

Arvo-osaaminen

OSAAMISEN ULOTTUVUUS	TYYYDYTTÄVÄ	HYVÄ	KIITETTÄVÄ
Kognitiiviset prosessit	<ul style="list-style-type: none"> tunnistaa oman, asiakkaiden ja työtovereiden toiminnan taustalla olevan erilaisia arvoja tunnistaa keskeisiä alalle tyypillisiä eettisiä periaatteita 	<ul style="list-style-type: none"> vertailee oman, toisten ja ryhmien toiminnan taustalla olevia erilaisia periaatteita näkee yksilöiden ja ryhmien toimintaperiaatteiden muodostuvan erilaisista arvo- taustoista 	<ul style="list-style-type: none"> jäsentää eettistä ajatteluaan uudelleen ja rakentaa uusia ajattelumalleja hankkimiansa kokemusten perusteella
Reflektiiviset prosessit	<ul style="list-style-type: none"> toimii työyhteisön eettisten periaatteiden mukaisesti ja ohjattuna pystyy toimimaan myös monimutkaisemmissa tilanteissa ymmärtää erilaisuutta havaitsee epäoikeudenmukaisuudet toimintaympäristössään pystyy ohjatusti perustelevaan omia valintojaan ja ratkaisujaan 	<ul style="list-style-type: none"> toimii ristiriitatilanteissa eettisiä periaatteita noudattaen hyväksyy erilaisuuden etsii vaihtoehtoisia toimintamalleja epäoikeudenmukaisuuksien korjaamiseksi perustelee omia valintojaan ja ratkaisujaan 	<ul style="list-style-type: none"> arvioi kriittisesti omia ajattelutapojaan ja niiden taustalla olevia eettisiä periaatteita havaitsee ja kykenee tarttumaan epäoikeudenmukaisuuksiin ja pyrkii vaikuttamaan ja korjaamaan niitä
Sosiaaliset prosessit	<ul style="list-style-type: none"> pystyy ja haluaa keskustella työskentelyyn liittyvistä eettisistä kysymyksistä ja tarvittaessa hakee tukea muilta kuuntelee ja kunnioittaa toisten erilaisia mielipiteitä ymmärtää työyhteisön jäsenenä vastuunsa työtovereista ja asiakkaista 	<ul style="list-style-type: none"> pystyy ryhmän aktiivisena jäsenenä pohtimaan ja keskustelemaan työskentelyyn liittyvistä kysymyksistä oppii työyhteisössä toisten erilaisuudesta ottaa vastuuta työyhteisön jäsenenä omasta toiminnastaan, työtovereistaan ja asiakkaista 	<ul style="list-style-type: none"> kokee erilaisuuden rikkautena nostaa ryhmän keskusteluun työskentelyyn liittyviä eettisiä kysymyksiä tuo keskusteluun uusia perusteluja ja näkemyksiä
TOIMINTA	<ul style="list-style-type: none"> työskentelee työyhteisössä vallitsevien arvojen ja normien mukaisesti tasa-arvon periaatteita noudattaen arvostaa ammattialaa 	<ul style="list-style-type: none"> ottaa työssään huomioon muiden toiminnan taustalla vaikuttavat eettiset ja moraaliset periaatteet 	<ul style="list-style-type: none"> pystyy selkiyttämään oman ja yhteisön toiminnan taustalla olevaa arvomaailmaa osallistuu aktiivisesti työyhteisön ja ammattialan arvomaailmasta käytävään avoimeen keskusteluun

Kirjallinen tehtävä

OSAAMISEN ULOTTUVUUS	TYYYDYTTÄVÄ	HYVÄ	KIITETTÄVÄ
Kognitiiviset prosessit (<i>tietäminen</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • muistaa ja toistaa ilmiöön liittyvää käsitteistöä ja asiasisältöjä • tunnistaa lähdemateriaalista ilmiöön liittyviä asioita 	<ul style="list-style-type: none"> • jäsentää, luokittelee ja vertailee ilmiöön liittyviä käsitteitä ja asiasisältöjä • muokkaa ilmiöön liittyvää tietoa • perustelee näkemyksiään 	<ul style="list-style-type: none"> • yhdistelee erilaista tietoa ja eri näkökulmia kokonaisuuden hahmottamiseksi • käyttää loogisesti ja täsmällisesti ilmiöön liittyviä käsitteitä • tarkastelee ilmiötä yleisellä tasolla, kokonaisvaltaisesti ja omintakeisesti • tuo uusia näkökulmia
Reflektiiviset prosessit (<i>tiedon reflektointi</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • käyttää tuttuja tietolähteitä ja ohjatusti pystyy hankkimaan ilmiöön liittyvää lisämateriaalia • tarkastelee perustellusti ainakin yhtä ilmiöön liittyvää näkökohtaa • keskittyy olennaiseen • pystyy palautteen perusteella arvioimaan suoritustaan 	<ul style="list-style-type: none"> • jäsentää ja käsitteellistää omia kokemuksiaan • tarkastelee ilmiön merkitystä useammasta näkökulmasta • pyrkii hahmottamaan ilmiön kokonaisvaltaisesti • palautteen ja oman arvion perusteella pystyy parantamaan tuotostaan 	<ul style="list-style-type: none"> • tarkastelee asioiden yhteyksiä ja tilanteita perustellusti • yhdistelee kokemus- ja teorian tietoa ongelmanratkaisutilanteissa • arvioi tiedon merkitystä omasta ja yhteisön näkökulmasta ongelmanratkaisu- ja luovissa tilanteissa • suhtautuu kriittisesti tietolähteisiin, tietoon ja omaan osaamiseensa
Sosiaaliset prosessit (<i>tiedonhankintatavat, yhteistyön kuvaus, esitykset</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • ottaa osaa ilmiöstä ja tehtävästä käytävään keskusteluun • käyttää hyväkseen opettajalta ja toisilta saamaansa palautetta • tukeutuu tarvittaessa toisten apuun tiedonhankinnassa • osaa käyttää toisia henkilöitä tietolähteinä 	<ul style="list-style-type: none"> • tiedonhankinta on monipuolista • kuuntelee toisia ja tuo omia näkemyksiään ryhmän keskusteluun, pohdiskelee yhdessä • hankkii aktiivisesti palautetta • osaa siirtää valikoiden toisten tietopääomaa omien ajattelu- ja toimintamallien tuottamiseen 	<ul style="list-style-type: none"> • antaa kannustavaa palautetta toisten tuotoksista esittäen myös kehitettäviä kohtia • käyttää monipuolisesti yhteisöllistä tietoa • tuo oman osaamisensa yhteisön käyttöön
KIRJOITUS	<ul style="list-style-type: none"> • jäsentely on osittain johdonmukaista ja asiat on osittain sidottu toisiinsa • sisältö on yksipuolinen ja vain osittain perusteltu • virkkeet ja lauseet ovat osittain raskaita ja kömpelöitä, tekstissä on jonkin verran oikeakielisyyssvirheitä • käytetty erilaisia lähteitä 	<ul style="list-style-type: none"> • jäsentely on selkeä ja johdonmukainen, asioiden väliset suhteet tulevat pääosin selviksi • tiedot ovat paikkansapitäviä ja asiat perustellut • virkerakenteet ovat sujuvia, joitakin oikeakielisyyssvirheitä • monipuolinen lähteiden käyttö 	<ul style="list-style-type: none"> • rakenne on selkeä ja kirjoitus etenee perustellusti asioiden sitoutuessa toisiinsa luontevasti • sisältö on monipuolista, asian kannalta tarkoituksenmukaista ja vakuuttavasti perustellua • kieli on hallittua yleis-kieltä • asia on käsitelty yleis-kieltä, myös käsitteellisellä tasolla selkeästi

Liite 7 Indikaattorit, niiden osiot ja niiden luotettavuus (Cronbachin alfa)

	Osiot	Cronbachin alfa
Indikaattori 1: Kysynnän ja tarjonnan alueellinen vastaavuus	7	0,643
<ul style="list-style-type: none">• Menettely alueellisen ja kansallisen työelämän koulutustarpeen selvittämiseksi• Koulutustarjonnan suunnittelu työelämän tarpeita vastaavaksi yhteistyössä muiden koulutusten järjestäjien kanssa• Työelämään sitoutuminen onnistunut työelämäyhteistyön ansioista• Yhteiskunnan organisaation toiminnalle asettamien odotusten ja vaatimusten ottaminen huomioon• Alan työelämän tarpeiden ennakointi• Keskeyttäneet hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan opiskelijat 1997–1998 (2)• Keskeyttäneet koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan opiskelijat 1997–1998 (2)		
Indikaattori 2: Työelämään ja jatko-opintoihin sijoittuminen	3	0,742
<ul style="list-style-type: none">• Koulutus on tuottanut hyvän ammattitaidon• Koulutus antaa valmiudet jatko-opintoihin• Koulutus vastaa opiskelijan odotuksia		
Indikaattori 3: Koulutuksen ja työelämän tarpeiden vastaavuus	11	0,801
<ul style="list-style-type: none">• Opiskelijat ovat saavuttaneet alan opetussuunnitelman mukaiset oppimiselle asetetut tavoitteet• Asiakkaiden tyytyväisyyden mittaaminen koulutuksen päätyttyä• Koulutus tuottaa valmiuden mukautua uusiin ja jatkuvasti muuttuviin tilanteisiin niin työ- kuin yksityiselämässä• Koulutuksen tuottaa valmiuden siirtyä työtilaisuuksien mukaan toiselle paikka kunnalle tai toisiin tehtäviin saman ammattialan sisällä tai toiselle alalle• Menettely palautteen antamisesta säännöllisesti oppilaitoksen toiminnasta ja koulutuspalveluista• Yhteiskunnallisia vaikutuksia koskevat tulokset on saavutettu ja ne ovat paremmat kuin muiden samalla alalla toimivien oppilaitosten tulokset• Opiskelijoiden sijoittuminen työelämään (oppilaitoksen ilmoitus)• Opiskelijoiden saavuttama ammattitaito oppilaitoksen johdon arvioimana• Opiskelijoiden valmiudet jatko-opintoihin ammattikorkeakoulussa oppilaitoksen johdon arvioimana• Työelämän tarpeiden ja opiskelijan osaamisen vastaavuus opiskelijan arvioimana• Työelämän tarpeiden ja opiskelijan osaamisen vastaavuus opettajan arvioimana		
Indikaattori 4: Oppilaitoksen johtajuuden tehokkuus	13	0,943
<ul style="list-style-type: none">• Johto toimii toiminnan suuntaajana• Johto toimii keskeisten periaatteiden toteuttajana ja viestijänä• Johdon osallistuu kehittämiseen henkilökohtaisella seurannalla ja keskusteluilla• Johto ja henkilöstö arvioivat toimintaa yhdessä• Johtamiskäytäntöjen parantaminen• Johto määrittelee tehtävät ja vastuut• Opetussuunnitelmien laadinta osana strategista suunnittelua• Toiminta- ja taloussuunnitelmien muuntaminen käytännön toiminnaksi• Suunnitelmien ja seurantatietojen hyödyntäminen• Vertailutietojen käyttö strategisen suunnittelun parantamisessa• Strategisten tavoitteiden toteuttaminen• Strategisten suunnitelmien muuntaminen toimintasuunnitelmiksi		

	Osiot	Cronbachin alfa
Indikaattori 5: Strategisen suunnittelun tehokkuus	13	0,886
<ul style="list-style-type: none"> • Henkilöstön kehittämisstrategia • Itsearviointin strategia • Laadunhallintastrategia • Oppilaitoksen yhteistyön strategia • Toisen asteen ammatillisen koulutuksen strategia • Aikuiskoulutuksen strategia • Oppisopimuskoulutuksen strategia • Liiketoiminnan kehittämisen strategia • Toimintaympäristöanalyysiin perustuva menettely strategiseen suunnitteluun • Asiakastyytyväisyyden tason ja kehityksen suunnittelu • Toiminnan kehittyminen palautteen perusteella asiakkaiden mielestä • Toiminnan kehittyminen työelämän mielestä • Seurantatietoja käyttämällä toiminnan kehittäminen yhteiskunnallisten vaikutusten tehostamiseksi 		
Indikaattori 6: Oppilaitoskulttuurin ja ilmapiirin myönteisyys	8	0,774
<ul style="list-style-type: none"> • Opettajien yhteissuunnittelu • Opettajien yhteisarviointi • Opiskelijoiden palaute opetuksesta • Osaston henkilöstön yhteistyö • Oma vointi työssä • Opettajien innostus työhön • Opettajien kiinnostus oppimiseen • Oppitunneilla työrauha 		
Indikaattori 7: Opettajien yhteistyön avoimuus	7	0,779
<ul style="list-style-type: none"> • Opettajien yhteissuunnittelu • Opettajien yhteisarviointi • Opiskelijoiden palaute opetuksesta • Oppilaitoksen ilmapiirin sallivuus • Opettajien innostus työhön • Osaston henkilöstön yhteistyö • Oma vointi työssä 		
Indikaattori 8: Oppilaitoskulttuurin ja ilmapiirin seuraaminen	9	0,865
<ul style="list-style-type: none"> • Tietojen käyttäjien tarpeiden selvittäminen ja tietolähteiden käytettävyyden varmistaminen • Yhteistyötä ja tiedon ja osaamisen jakamista edistävä viestintäkulttuuri • Johtamiskäytäntöjen arviointi ilmapiirikartoituksilla, kehityskeskusteluilla ja itsearvioinneilla • Henkilöstöä koskevien tavoitteiden, ilmapiirin ja työtyytyväisyyden seuranta tunnusluvuilla ja mittareilla • Seurantatietojen hyödyntäminen henkilöstöä koskevien tavoitteiden, ilmapiirin ja työtyytyväisyyden parantamisessa • Opetuksen ja oppimisen seurannan säännöllisyys • Henkilöstön tyytyväisyys koulutukseen ja sen hyödynnettävyyteen • Ilmapiiri henkilöstöryhmittäin hyvä • Henkilöstön työtyytyväisyys korkea 		

	Osiot	Cronbachin alfa
Indikaattori 9: Oppilaitoksen viestintäkulttuurin ja tiedonhallinnan tehokkuus	14	0,884
<ul style="list-style-type: none"> • Tiedonkulun säännöllisyys, avoimuus ja vastavuoroisuus • Seurannan tulosten hyödyntäminen toiminnan ja strategisen suunnittelun-kehittämisessä • Toiminta- ja taloussuunnitelmien muuntaminen käytännön toiminnaksi • Seurantatietojen vertaaminen muiden samalla alalla toimivien oppilaitosten vastaaviin tietoihin • Asiakkailta saadun palautteen hyödyntäminen toiminnan ja palveluiden kehittämisessä • Asiakastytyväisyyden vertaaminen muiden saman alan asiakkaiden kokemuksiin ja hyödyntäminen • Toimintaan ja talouteen liittyvän tiedon keräämismenettely • Tietojen käyttäjien tarpeiden selvittäminen ja tietojen käytettävyyden varmistaminen • Kerättävän ja vertailtavan tiedon tarkoituksenmukaisuuden ja tehokkuuden arviointi ja parantaminen • Kerätyn tiedon yhdistäminen ja analysointi • Yhteistyötä ja tiedon ja osaamisen jakamista edistävä viestintäkulttuuri • Seurantatietojen hyödyntäminen henkilöstöä koskevien tavoitteiden, ilmapiiriin ja työtyytyväisyyden parantamisessa • Seurantatietojen hyödyntäminen parannettaessa työelämänyhteistyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista • Opetukseen ja oppimiseen liittyvien seurantatietojen perusteella tapahtuva opetuksen ja oppimiseen • liittyvien menetelmien, järjestelyjen ja työtapojen parantaminen 		
Indikaattori 10: Opetussuunnitelmat oppilaitoksen työkaluna	6	0,672
<ul style="list-style-type: none"> • Ops kehittämisen perustana • Ops valtakunnallisen yhtenäisyydenluojana • Ops opettajan liikkumavaran luojana • Opsien sisältämä valinnaisuus • Ops päätöksenteon mahdollistajana • Ops oppilaitoksen kehityksen edistäjänä 		
Indikaattori 11: Oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma opetuksen ohjaajana	10	0,621
<ul style="list-style-type: none"> • Opsin ohjaavuus opetukseen • Opsin vastaavuus paikallisiin työelämän tarpeisiin hotelli-, ravintola- ja suurतालousalalla • Opsin vastaavuus paikallisiin työelämän tarpeisiin koti-, laitotalous- ja puhdistuspalvelualalla • Ops mahdollistaa jatko-opintokelpoisuuden hotelli-, ravintola- ja suurतालousalalla • Ops mahdollistaa jatko-opintokelpoisuuden koti-, laitotalous- ja puhdistuspalvelualalla • Opsin vastaavuus työelämän tarpeisiin hotelli-, ravintola- ja suurतालousalalla • Opsin vastaavuus työelämän tarpeisiin koti-, laitotalous- ja puhdistuspalvelualalla • Opsin antamat valmiudet jatko-opintoihin hotelli-, ravintola- ja suurतालousalalla • Opsin antamat valmiudet jatko-opintoihin koti-, laitotalous- ja puhdistuspalvelualalla • Ops opetuksen ohjaajana 		

	Osiot	Cronbachin alfa
Indikaattori 12 a: Opetusmenetelmien monipuolisuus	7	0,680
<ul style="list-style-type: none"> • Keskusteleva opetus työmenetelmänä • Ryhmä- ja parityöskentely työmenetelmänä • Projektityöskentely työmenetelmänä • Rooli- ja tilanneharjoitukset työmenetelmänä • Henkilökohtainen ohjaus työmenetelmänä • Itsearviointi työmenetelmänä • Portfolio työmenetelmänä 		
Indikaattori 12 b: Opetusmenetelmien käyttämisen aktiivisuus	5	0,720
<ul style="list-style-type: none"> • Opetuksen eriyttäminen • Mielipiteiden ottaminen huomioon opetusmenetelmien valinnassa • Opettajat suunnittelevat yhdessä opetuskokonaisuudet • Opettajat tekevät yhdessä opiskelija-arvioinnin • Opettajilla on riittävästi aikaa opetukseen 		
Indikaattori 13 a: Opettajien käyttämät opetusmenetelmät	5	0,429
<ul style="list-style-type: none"> • Työelämälähtöiset monipuoliset menetelmät • Opiskelijakeskeiset perinteiset menetelmät • Opiskelijakeskeiset uudet menetelmät • Teoreettiset/paperinmakuiset menetelmät • Ohjaavat/keskustelevat menetelmät 		
Indikaattori 13 b: Opettajien tyytyväisyys opetusjärjestelyihin	7	0,692
<ul style="list-style-type: none"> • Käytettyjen opetusmenetelmien runsaus • Tyytyväisyys opetusjärjestelyihin • Tyytyväisyys opettajien yhteistyöhön • Tyytyväisyys muihin opetusjärjestelyihin • Tyytyväisyys oppilaitoksen ulkopuoliseen työharjoitteluun • Tyytyväisyys opiskelija-arviointiin • Tyytyväisyys työelämän osuuteen opiskelija-arvioinnissa 		
Indikaattori 13 c: Opiskelijoiden tyytyväisyys koulutukseen	6	0,700
<ul style="list-style-type: none"> • Tyytyväisyys opetukseen • Tyytyväisyys työharjoitteluun • Tyytyväisyys informaatioteknologiaan • Tyytyväisyys opinto-ohjaukseen • Tyytyväisyys arviointiin • Tyytyväisyys tasavertaiseen kohteluun 		
Indikaattori 13 d: Opiskelijakeskeisyys opetusjärjestelyissä	8	0,834
<ul style="list-style-type: none"> • Oppitunneilla työrauha • Opetuksen eriyttäminen • Opetusjärjestelyjen joustavuus • Arvioinnin oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus • Opiskelijat arvioivat oppimista säännöllisesti • Palautteen saaminen oppimistehtävistä • Arviointikriteerien tuntemus • Arviointi ohjaa arvioimaan omaa toimintaa 		

	Osiot	Cronbachin alfa
Indikaattori 13 e: Opetusjärjestelyjen kehittäminen ja seuranta	6	0,789
<ul style="list-style-type: none"> • Menetelmien, järjestelyjen ja työtapojen suunnittelu ja toteutus tukee opsin tavoitteiden toteutumista • Seurantatietojen perusteella parannetaan opetuksen ja oppimisen menettelyjä, järjestelyä ja työtapoja • Asiakkaiden valistusten käsittelyn tehokkuus ja toistumisen ehkäisy • Säännöllinen palautemekanismi toiminnasta ja palveluista • Riittävä ja oikea-aikainen opinto-ohjaus ja muu tarpeellinen ohjaus • Opiskelijat saaneet tukea opintojen suunnittelussa, yksilöllisessä kehityksessä ja työelämään sijoittumisessa 		
Indikaattori 13 f: Opetus- ja oppimisprosessin toimivuus	14	0,771
<ul style="list-style-type: none"> • Opettajien yhteisarviointi • Työharjoittelun kokonaissuunnitteluun osallistuu myös työelämä • Työpaikkaohjaajilla on koulutus ohjaamiseen • Oppilaitoksen liiketoiminnassa ohjaajilla on työpaikkakouluttajakoulutus • Opettajilla on arviointikriteerien ja vaatimustason tuntemus • Opettajat suunnittelevat yhdessä opetusta • Opiskelijoiden opetussuunnitelmien tuntemus • Oppilaitoksen ilmapiirin toimivuus • Opiskelijoiden antama palaute opetuksesta • Opiskelijoiden tyytyväisyys opinto-ohjaukseen • Opiskelijat ovat tietoisia jatko-opintomahdollisuuksista • Opiskelijat ovat tyytyväisiä henkilökohtaiseen ohjaukseen 		
Indikaattori 13 g: Työssäoppimisen ja työharjoittelun ohjaavuus	4	0,680
<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelijat saavat hyvää ohjausta oppilaitoksen ulkopuolisessa työharjoittelussa • Opiskelijat saavat säännöllistä palautetta ohjaajilta oppilaitoksen ulkopuolisessa työharjoittelussa • Ammatillisten opintojen opettaja asettaa työharjoittelun tavoitteet • Työpaikkakouluttajien saama ohjaukseen liittyvä koulutus 		
Indikaattori 14: Henkilökohtaisen opiskeluohjelman yksilöllisyys	9	0,862
<ul style="list-style-type: none"> • Tarpeita vastaavat koulutuspalvelut • Asiakastyytyväisyyden mittaaminen • Aikaisempien opintojen hyväksilukeminen • Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laadinta • Yhteisesti sovittu oppimiskäsitys • Järjestelyjen ja työtapojen suunnittelu ja toteutus opsin tavoitteiden mukaisiksi • Yksilöllisten lähtökohtien huomiointi opetusjärjestelyissä • Odotusten ja tarpeiden huomiointi koulutuksen suunnittelussa ja tarjonnan vastaavuus työelämän tarpeisiin • Ajan ja resurssien käytön tehostaminen hopseilla ja hyväksiluvuilla 		
Indikaattori 15: Opiskelija-arvioinnin ohjaavuus	6	0,710
<ul style="list-style-type: none"> • Arviointi jatkuvasti yhdessä opiskelijan kanssa • Palautteen antaminen opetustehtävistä • Arviointikriteerien ja vaatimustason tuntemus • Arviointi ohjaa opiskelijan omaa toimintaa • Päätötyötä arvioi myös työelämän edustaja • Arviointi on kannustavaa 		

	Osiot	Cronbachin alfa
Indikaattori 16 a: Oppilaitoksen ja työelämän välisen yhteistyön aktiivisuus	11	0,879
<ul style="list-style-type: none"> • Yhteistyö on kehittänyt työpaikkoja oppimisympäristönä • Työhön sijoittumista edistäviä menettelyjä käytetään • Työelämäyhteistyölle asetettujen tavoitteiden suunnittelu • Opsin tavoitteiden mukaisten menetelmien ja järjestelyjen soveltaminen työpaikalla tapahtuvassa opetuksessa • Työpaikalla annettujen työtehtävien yhteydessä annettavan opetuksen ansioista opiskelijat ovat saavuttaneet opsin tavoitteet • Ammatillisen osaamisen kehittäminen työelämänjaksoilla ja työkäytäntöjen kehittäminen • Vertailutietojen käyttö parannettaessa työelämäyhteistyötä • Työelämäyhteistyölle asetettujen tavoitteiden seuranta • Työpaikkakouluttajien valmiuksien ja työpaikan kehittäminen • Työpaikkakouluttajien ohjaus ja koulutus on kehittänyt valmiuksia ohjaukseen • Työelämän edustajien asiantuntemuksen hyödyntäminen koulutuksen kehittämiseen 		
Indikaattori 16 b: Työelämän osallistuminen oppilaitoksen toimintaan	10	0,879
<ul style="list-style-type: none"> • Työelämän osallistuminen opetussuunnitelman laadintaan • Työelämän osallistuminen opetukseen ja luennointiin • Työelämän osallistuminen opiskelijoiden ohjaukseen • Työelämän osallistuminen päättökokeiden ohjaukseen • Työelämän osallistumien opettajien kouluttamiseen • Työelämän osallistuminen työelämän tarpeiden ennakointiin • Työelämän osallistuminen yhteistyöprojektien suunnitteluun ja toteutukseen • Oppilaitoksen neuvottelukunnan rooli • Työelämän asiantuntijoiden aktiivinen osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön opettajien kanssa • Työpaikan saannin edistäminen työharjoittelussa oppilaitoksen ulkopuolella 		
Indikaattori 17: Lähiopetuksen tuntimäärän muutos	5	0,729
<ul style="list-style-type: none"> • Aiempien opintojen hyväksilukeminen • Opiskeluajan lyheneminen • Lähiopetuksen tuntimäärä opintoviikkoa kohti 1998–1999 • Lähiopetuksen tuntimäärä nuorilla ammatillisissa opinnoissa • Lähiopetuksen tuntimäärä nuorilla yhteisissä opinnoissa 		
Indikaattori 18: Tyytyväisyys opinto-ohjaukseen	4	0,807
<ul style="list-style-type: none"> • Tyytyväisyys opinto-ohjaukseen • Opettajan avun riittävyys valinnoissa • Tieto jatko-opintomahdollisuuksista • Tyytyväisyys henkilökohtaiseen opinto-ohjaukseen 		
Indikaattori 19: Kansainvälistymisen näkymien oppilaitoksissa	6	0,445
<ul style="list-style-type: none"> • Kansainvälisiin hankkeisiin osallistuneiden opiskelijoiden määrä • Kansainvälisiin hankkeisiin osallistuneiden opettajien määrä • Kansainväliseen harjoitteluun osallistuneiden määrä • Kansainvälistymisen näkyminen omassa opetuksessa • Tiedon saaminen ulkomaisista opiskelu- ja harjoittelumahdollisuuksista • Harjoittelu tämän koulutuksen aikana ulkomailla 		

	Osiot	Cronbachin alfa
Indikaattori 20: Oppilaitoksen tilojen ja laitteiden toimivuus	10	0,797
<ul style="list-style-type: none"> • Opetuskeittiöt • Ammattiopetuksen luokat • Ryhmätyötilat • Sosiaaliset tilat • Lepo- ja taukotilat • Atk-luokat • Kirjaston aineistot • Asuntola • Iltakäytössä olevat atk-tilat • Oppilaskunnan tilat 		
Indikaattori 21: Erityisopetuksen huomioiminen	5	0,625
<ul style="list-style-type: none"> • Mukautetut tavoitteet prosenttiosuudella opiskelijoista • Koko tutkinnon suorittaneet prosenttiosuus opiskelijoista • Erityisopettajan koulutuksen saaneiden ammatillisten ja yhteisten opettajien osuus kaikista opettajista • Opetuksen eriyttäminen • Opetuksen eriyttämien opiskelijoiden mielestä 		
Indikaattori 22: Tietotekniikan ja kirjastopalveluiden käyttö	4	0,799
<ul style="list-style-type: none"> • Taloudellisten voimavarojen muutoksen vaikutus kirjasto- ja infopalveluihin • Tietotekniikan käyttö opinnoissa • Kirjaston palvelujen käyttäminen 		
Indikaattori 23: Henkilöstön kehittäminen	7	0,842
<ul style="list-style-type: none"> • Johto luo edellytykset henkilöstön osaamisen kehittämiseen strategisiin suunnitelmiin asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi • Johto kehittää henkilöstörakennetta niin, että koulutukselle ja opetukselle asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa • Säännölliset kehittämisseskustelut pidetään henkilöstön kanssa ja sen perusteella laaditaan kehittämissuunnitelmat • Kehittämissuunnitelmien toteutumisen edistäminen resurssimalla, kannustamalla ja luomalla henkilöstölle kehittymismahdollisuuksia • Ammatillisen osaamisen kehittäminen työelämäjaksoilla ja työkäytäntöjen kehittäminen • Kannustaminen ja mahdollisuus aloitteellisuuteen, itseohjautuvaisuuteen sekä vastuunottoon • Aloitteita ja innovaatioita tehdään toiminnan kehittämiseksi 		
Indikaattori 24: Oppilaitosten välinen vertailu	4	0,463
<ul style="list-style-type: none"> • Vertailutietoja kerätään muiden oppilaitosten toiminnasta • Yhteiskunnallisia vaikutuksia arvioidaan tunnusluvuilla ja mittareilla • Seurantatietojen vertailu muiden oppilaitosten tietoihin • Asiakastytyväisyyden vertailu muiden oppilaitosten vastaaviin tietoihin 		
Indikaattori 25: Taloudellisten voimavarojen muutoksen vaikutus opetusjärjestelyihin	4	0,788
<ul style="list-style-type: none"> • Lähituntien määrän muutos • Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien määrän muutos • Työharjoittelun määrän muutos • Kansainvälisen yhteistyön määrän muutos 		

	Osiot	Cronbachin alfa
Indikaattori 26: Aikuiskoulutuksen (näyttötutkintojen) toimivuus	9	0,907
<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaitoksessa on järjestetty näyttökokeita • Koko tutkinnon suorittaneiden osuus näyttöön osallistuneista v 1996–1997 • Koko tutkinnon suorittaneiden osuus näyttöön osallistuneista v 1997–1998 • Koko tutkinnon suorittaneiden osuus näyttöön osallistuneista v 1998–1999 • Syy, miksi kaikki opiskelijat eivät ole suorittaneet näyttöjä • Tutkintotoimikunnan tuki oppilaitokselle järjestelyissä • Aikuiskoulutuksen opiskelijat ovat suorittaneet näyttöjä • Menettely aikuiskoulutuksen opiskelijoiden moduloitujen näyttöjen järjestämiseen 		
Indikaattori 27: Opiskelijan mielipide järjestelmän toimivuudesta	5	0,959
<ul style="list-style-type: none"> • Tavoitteena on koko tutkinnon suorittaminen • Tutkintotodistuksen edellytyksenä on näyttökokeiden suorittaminen • Henkilökohtaisen opiskeluohjelman teko • Lähiopetuksen riittävyys? • Ohjauksen riittävyys työpaikalla? 		
Indikaattori 28: Oppisopimuskoulutuksen toimivuus	9	0,945
<ul style="list-style-type: none"> • Oppisopimuskoulutus on tarkoituksenmukaista • Oppisopimusopiskelijoille on laadittu henkilökohtaiset opiskeluohjelmat • Yhteistyötä tehdään oppisopimusopiskelijoiden kanssa • Teoriaopetuksen riittävyys? • Ohjauksen riittävyys työpaikalla? • Millainen ammattitaito on saavutettu? • Henkilökohtainen hops tehdään, opiskelijan mielipide • Lähiopetuksen riittävyys? Opiskelijan mielipide • Ohjauksen riittävyys työpaikalla? 		

Liite 8 Oppimistulosten tarkempi tilastollinen käsittely, keskiarvot tutkinnoittain

	n	Keski- arvo	Vaihtelu- väli	95 %:n luottamusväli keskiarvolle		
				Alaraja	Yläraja	
Asiakaslähtöinen palveluosaaminen	1	129	2,8262	1,0356	2,6458	3,0066
	2	391	2,5382	0,9845	2,4403	2,6360
	3	340	2,7468	0,9521	2,6452	2,8484
	4	99	2,8418	0,6534	2,7114	2,9721
	Yhteensä	959	2,6822	0,6580	2,6215	2,7429
Kannattava ja taloudellinen toiminta	1	129	2,5090	1,0985	2,3177	2,7004
	2	389	2,0913	1,0408	1,9875	2,1950
	3	340	2,4500	0,9679	2,3467	2,5533
	4	99	2,4916	0,6919	2,3536	2,6296
	Yhteensä	957	2,3164	1,0088	2,2524	2,3804
Työyhteisön yhteistoiminnallisuus	1	129	2,9961	1,1218	2,8007	3,1916
	2	389	2,5784	1,1004	2,4687	2,6881
	3	340	2,8525	0,9426	2,7519	2,9530
	4	99	2,8687	0,7262	2,7238	3,0135
	Yhteensä	957	2,7621	1,0268	2,6970	2,8272
Tuotannolliset ja tekniset perustiedot	1	129	2,6634	1,0300	2,4840	2,8429
	2	391	2,3444	0,9755	2,2474	2,4414
	3	340	2,6554	0,9307	2,5561	2,7547
	4	99	2,6776	0,6682	2,5443	2,8109
	Yhteensä	959	2,5320	0,9516	2,4717	2,5923
Ongelmanratkaisu ja päätöksenteko	1	129	2,6181	1,0962	2,4271	2,8091
	2	391	2,2873	0,9869	2,1891	2,3854
	3	340	2,5125	0,8860	2,4180	2,6070
	4	99	2,5889	0,7048	2,4483	2,7295
	Yhteensä	959	2,4428	0,9505	2,3825	2,5030
Oppimaan oppiminen	1	129	2,6047	1,2100	2,3939	2,8154
	2	387	2,1236	1,0843	2,0152	2,2320
	3	338	2,3190	1,0058	2,2114	2,4266
	4	99	2,4832	0,8034	2,3229	2,6434
	Yhteensä	953	2,2954	1,0615	2,2279	2,3629
Arvo-osaaminen	1	129	2,6822	1,1245	2,4863	2,8781
	2	387	2,2343	1,1361	2,1207	2,3478
	3	338	2,4320	1,0243	2,3224	2,5415
	4	99	2,5556	0,7950	2,3970	2,7141
	Yhteensä	953	2,3984	1,0746	2,3301	2,4667
Kirjallinen viestintä	1	122	2,3866	1,0609	2,1965	2,5768
	2	379	2,08414	1,0818	1,9721	2,1906
	3	298	2,3574	0,9725	2,2465	2,4683
	4	99	2,3081	0,9278	2,1230	2,4931
	Yhteensä	898	2,2394	1,0348	2,1716	2,3072

1 = Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelun perustutkinto
2 = Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan perustutkinto

3 = Ruokapalvelun perustutkinto
4 = Myynti ja asiakaspalvelun perustutkinto

Liite 9 Ryhmien osaamisen paremmuusjärjestys eri osaamisalueilla suuntautumisopinnoittain

Tutkinto ja suuntautumisopinnot	Asiakas- lähtöinen palvelu- osaaminen	Työyhteisön yhteis- toiminnal- lisuus	Kannattava ja taloudellinen toiminta	Tuotannolliset ja tekniset perustaidot	Ongelman- ratkaisu ja päätöksen- teko	Oppimaan oppiminen	Arvo- osaaminen	Kirjallinen viestintä
Kolapu pt								
Kotitalouspalvelut n = 28	1	1	1	2	1	1	1	1
Kolapu pt								
Ravintemispalvelut n = 49	4	5	6	5	5	2	2	5
Kolapu pt								
Puhdistuspalvelut n = 29	10	9	6	9	10	10	10	9
Horasu pt								
Hotelli- ja ravintolapalvelu ja laivatalouspalvelu n = 183	5	6	5	6	6	6	6	6
Horasu pt								
Suurtalouspalvelu n = 159	9	10	10	10	9	9	9	10
Ruokapalvelun pt								
Hotelli- ja ravintolapalvelu ja laivatalouspalvelu n = 150	3	3	2	1	2	4	5	2
Ruokapalvelun pt								
Suurtalouspalvelu n = 177	7	7	7	8	7	8	7	7
Myynti- ja asiakaspalvelun pt								
Hotellin myynti- ja asiakaspalvelu n = 19	8	8	8	7	8	7	8	4
Myynti- ja asiakaspalvelun pt								
Ravintolan myynti- ja asiakaspalvelu n = 50	5	4	3	3	3	5	4	8
Yhdistettyjä suuntautumisopintoja n = 103	2	2	4	4	2	3	3	3

Kolapu = koti-, laitotalous- ja puhdistuspalveluala
Horasu = hotelli-, ravintola- ja suurtalousala

Yleistä järjestelyä koskevat havainnot

- Kolme oppilaitosta järjesti tavanomaisen lounaan liiketoimintayksikössä, jolloin erillistä markkinointia ei oltu tehty eikä myöskään erityisjärjestelyjä ohjelman tai ympäristön suhteen.
- Tilaisuuksissa oli asiakkaita kolmesta kymmeneen opiskelijaa kohti. Ohjeiden mukainen asiakasmäärä (vähintään viisi asiakasta/opiskelijaa) oli seitsemässä oppilaitoksessa. Kuudessa oppilaitoksessa kolmestatoista ei siten noudatettu ohjeita. Pienen asiakasmäärän syyksi esitettiin asiakaspaikan varanneiden ilmoittamatonta poisjäämistä tilaisuudesta.
- Arvioijia oli kaikissa oppilaitoksissa ohjeiden mukaisesti.
- Viidessä oppilaitoksessa kolmestatoista opiskelijoiden työnjakoa ei ollut arvottu ohjeiden mukaan.
- Kolmessa oppilaitoksessa arviointikriteereitä oli käytetty aikaisemmin. Kahdessa oppilaitoksessa työelämän edustajia ei oltu etukäteen tutustutettu kriteeristöön, ja yksi oppilaitos oli tehnyt omat kriteerit.
- 7 oppilaitosta 13:sta järjesti oppimistulosten arvioinnin kaikilta osin ohjeiden mukaan.

Tilaisuuden toteutusta koskevat havainnot

Asiakaspalvelu

- 7 oppilaitoksessa 13:sta vieraiden vastaanotossa ja opastuksessa oli puutteita. Tutut asiakkaat tulivat liiketoimintayksiköihin vanhasta tottumuksesta. Yhdessä oppilaitoksessa opiskelijat vastaanottivat erittäin asianmukaisesti vieraansa ja kertoivat lisäksi, millaisesta tapahtumasta on kyse. Kahdessa oppilaitoksessa vieraat myös hyvästeltiin kohteliaasti. Yhdessä oppilaitoksessa oli asiakkaille järjestetty ohjelmaa.
- 5 oppilaitoksessa 13:sta asiakastila oli erityisen huoliteltu ja kattaus viimeistelty. Selkeitä puutteita ja virheellisiä kattauksia oli kolmessa oppilaitoksessa. Astiat olivat jopa likaisia ja viisi opiskelijaa kattoi haarukat ja veitset yhteispohdinnan tuloksena väärälle puolelle lautasta. Muiden ryhmien asiakastilan viimeistely ja kattaus oli vaatimaton.
- 3 oppilaitoksessa 13:sta tarjoiluprosessi ja vieraista huolehtiminen oli jouhevaa. Selviä puutteita ja virheellisyyksiä oli 6/13 oppilaitoksessa.
- Yhdessä oppilaitoksessa oli likaiset tarjoiluasut, ja kahdessa oppilaitoksessa opiskelijoiden asut olivat huolittelemattomat.
- 9 oppilaitoksessa 13:sta valmisteluihin oli käytetty aikaa paljon enemmän kuin työelämässä vastaavassa tilanteessa. Näissä myös tarjoilu oli erittäin hidasta ja asiakkaiden aikataulu pitkittyi sovitusta jopa tunnilla.
- 5 oppilaitoksessa 13:sta palautetta tilanteen onnistumisesta pyydettiin asiakkailta.

Arvioinnista tehdyt havainnot

- Viidessä oppilaitoksessa työelämän edustajat pitivät arviointikriteereitä erittäin hyvinä, laajoina ja työelämän todellisuutta vastaavina. Heidän mielestään ne ovat hyvä väline opiskelijoiden työssäoppimisen ohjaukseen ja arviointiin. ”Aikaisemmissa ohjeissa ja kriteereissä työ on nähty liian suppeana, mikä on ollut rasite sekä kouluissa että työelämässä, kriteerit tuovat esiin työn todellisen moniulotteisuuden.”
- Samoissa oppilaitoksissa opettajat pitivät kriteeristöä toimivana ja käyttökelpoisena tämän tilanteen jälkeenkin: ”On päästy mehupillin läpi katse- lusta eroon.” Muutamassa oppilaitoksessa opettajat suhtautuivat kriteeristöön jopa aggressiivisesti. Niitä pidettiin liian vaativina. Yksi oppilaitos oli tehnyt omat kriteerit. Yleensä niiden oppilaitosten opettajat, joissa osaaminen oli tasokasta, suhtautuivat kriteeristöön myönteisesti.
- Opiskelijat arvioivat omaa toimintaansa monipuolisesti ja kriittisesti samoissa oppilaitoksissa, joissa opiskelijoiden muukin osaaminen oli tasokasta. Heikompiä oppimistuloksia saaneiden oppilaitosten opiskelijat eivät osanneet eritellä toiminnastaan mitään hyvää eivätkä mitään kehitettävää.
- Oppilaitoksen arvioijien ja Opetushallituksen arviointivirkamiesten arviot opiskelijoiden osaamisen tasosta olivat yhdenmukaiset neljässä oppilaitoksessa. Muissa oppilaitoksissa oppilaitosten arviointi oli 1–2 numeroa korkeampi kuin Opetushallituksen arviointivirkamiesten. Kriittisemmin opiskelijoiden osaamista arvioitiin niissä oppilaitoksissa, joissa opiskelijoiden toiminta ammattityötehtävissä oli ammattitaitoisempaa ja osaamisen taso eri osaamisalueilla korkeampi.



Liite 12 Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusyksiköiden opiskelijakohtaiset kustannukset maakunnittain vuonna 1998

	Maakunta							
	Uusi- maa	Varsinais- Suomi	Itä- Uusimaa	Sata- kunta	Kanta- Häme	Pirkan- maa	Päijät- Häme	Kymen- laakso
Opetus	21 852	24 848	22 077	21 351	24 386	20 687	21 381	22 635
Opettajien palkkausmenot	16 393	20 278	17 751	18 144	18 196	16 804	17 704	18 529
Opetuksen muut menot	5 460	4 570	4 326	3 207	6 191	3 882	3 677	4 106
Tukitoiminnot yhteensä	13 014	17 952	11 993	11 972	13 146	14 157	17 263	12 548
Majoitus	289	626	420	691	634	424	115	713
Ruokailu ja oppilashuolto	2 632	3 428	2 686	2 604	3 210	2 820	3 094	3 091
Kiinteistö	5 642	7 307	4 401	4 489	4 576	5 741	8 063	5 380
Hallinto ja muu sis. toiminta	4 451	6 592	4 485	4 188	4 726	5 172	5 991	3 364
Hallinnon palkkausmenot	2 980	3 846	3 260	2 953	3 370	3 652	3 497	2 526
Muut menot	1 471	2 746	1 225	1 235	1 356	1 519	2 494	838
Yhteensä	34 867	42 801	34 069	33 323	37 532	34 844	38 644	35 183
Poikkeama-%								
Yhteensä	-4	17	-7	-9	3	-4	6	-4
Opetus	-3	10	-2	-6	8	-9	-5	0
Tukitoiminnot	-6	30	-13	-14	-5	2	25	-9
Oppilaitoksia	18	8	3	4	3	14	4	5
Opiskelijoita	3 270	1 241	565	821	482	1 814	1 019	597

Lähde: Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus- ja kustannustietokanta, OPH ja TaY.

Etelä-Karjala	Etelä-Savo	Pohjois-Savo	Pohjois-Karjala	Keski-Suomi	Etelä-Pohjanmaa	Pohjanmaa	Keski-Pohjanmaa	Pohjois-Pohjanmaa	Kainuu	Lappi	Yhteensä
24 396	24 343	24 325	24 589	25 679	21 795	24 171	24 152	20 928	22 200	20 217	22 612
20 300	20 308	19 382	18 234	20 633	17 963	17 051	19 807	16 995	19 418	15 657	17 976
4 096	4 035	4 944	6 356	5 046	3 832	7 120	4 344	3 932	2 782	4 560	4 636
14 197	15 188	13 313	14 534	11 534	14 790	11 157	21 576	13 093	14 560	13 336	13 855
136	778	487	541	606	806	565	1 992	826	1 066	846	558
3 115	2 873	2 271	2 886	2 687	3 362	2 346	4 847	3 001	3 351	2 961	2 879
4 421	6 594	4 856	5 580	4 011	5 561	4 790	6 214	5 010	4 632	4 809	5 462
6 525	4 942	5 699	5 526	4 230	5 060	3 456	8 524	4 256	5 511	4 720	4 956
3 813	3 334	3 796	3 781	2 176	3 671	2 776	3 519	2 947	3 450	3 417	3 275
2 713	1 608	1 904	1 745	2 054	1 389	680	5 004	1 309	2 061	1 303	1 682
38 593	39 531	37 638	39 123	37 213	36 585	35 329	45 728	34 021	36 760	33 553	36 467
6	8	3	7	2	0	-3	25	-7	1	-8	0
8	8	8	9	14	-4	7	7	-7	-2	-11	0
2	10	-4	5	-17	7	-19	56	-5	5	-4	0
3	4	11	6	4	9	6	3	13	5	7	130
624	712	1 268	690	1 030	903	908	212	1 369	548	1 081	19 152

Liite 13 Oppisopimuskoulutustilastoja

TAULUKKO 1. 25-vuotiaiden ja sitä vanhempien matkailu-, ravitsemis- ja talousalan oppisopimuskoulutuksen vuonna 1997 suorittaneiden ja keskeyttäneiden pääasiallinen toiminta vuoden 1997 lopussa. Lähde: Tilastokeskus 2000.

Koulutuksen suorittaneet vuonna 1997	Yhteensä lukumäärä	Työllinen %	Työtön %	Opiskelija %	Muu %
Peruskoulutus yhteensä	372	92	4	0,5	3,5
Miehet	91	91	2	2	5
Naiset	281	93	5	0	2
Lisäkoulutus yhteensä	357	92	6,5	0,5	1
Miehet	47	87	9	0	4
Naiset	310	93	5,5	0,5	1
Koulutuksen keskeyttäneet 1997					
Peruskoulutus yhteensä	72	73	19	1	7
Lisäkoulutus yhteensä	46	73	13	7	7

TAULUKKO 2. 25-vuotiaiden ja sitä vanhempien matkailu-, ravitsemis- ja talousalan oppisopimuskoulutuksen vuonna 1997 suorittaneiden ja keskeyttäneiden työllisten palkansaajien työnantajasektori vuoden 1997 lopussa. Lähde: Tilastokeskus 2000.

Koulutuksen suorittaneet vuonna 1997	Yhteensä lukumäärä	Valtio %	Valtioenem. Oy %	Kunta %	Yksityinen %	Muu %
Peruskoulutus yhteensä	342	1	11	31	46	11
Miehet	83	0	6	10	64	20
Naiset	259	1	13	37	41	8
Lisäkoulutus yhteensä	330	0	15	62	19	4
Miehet	41	0	27	12	61	0
Naiset	289	0	13	69	13	5
Koulutuksen keskeyttäneet 1997						
Peruskoulutus yhteensä	50	4	4	10	58	24
Lisäkoulutus yhteensä	34	0	0	20,5	59	20,5

TAULUKKO 3. 25-vuotiaiden ja sitä vanhempien matkailu-, ravitsemis- ja talousalan oppisopimuskoulutuksen vuonna 1997 suorittaneiden ja keskeyttäneiden työllisten työnantajan toimiala vuoden 1997 lopussa. Lähde: Tilastokeskus 2000.

Koulutuksen suorittaneet vuonna 1997	Yhteensä lukumäärä	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %
Peruskoulutus yhteensä	343	1	11	33	19	13	1	8	7	7
Lisäkoulutus yhteensä	330	1	3	32	1	6	11	16	29	1
Koulutuksen keskeyttäneet 1997										
Peruskoulutus yhteensä	52	6	6	46	7	17	0	4	10	4
Lisäkoulutus yhteensä	34	6	3	50	3	17	3	3	12	3

1 Teollisuus

2 Tukku- ja vähittäiskauppa

3 Majoitus- ja ravitsemistoiminta

4 Kuljetus, varastointi ja tietoliikenne

5 Kiinteistö-, vuokraus-, tutkimuspalvelut

6 Julkinen hallinto, maanpuolustus

7 Koulutus

8 Terveystieteiden ja sosiaalipalvelut

9 Muut palvelut

TAULUKKO 4. 25-vuotiaiden ja sitä vanhempien matkailu-, ravitsemis- ja talousalan oppisopimuskoulutuksen vuonna 1997 suorittaneiden ja keskeyttäneiden työssäkäynti yrityksen koon mukaan vuoden 1997 lopussa. Lähde: Tilastokeskus 2000.

Koulutuksen suorittaneet vuonna 1997	Yhteensä lukumäärä	Henkilöstön suuruus			
		1-9 %	10-49 %	50-249 %	250- %
Peruskoulutus yhteensä	253	2	11	35	52
Lisäkoulutus					
Yhteensä	126	4	9	34	53
Koulutuksen keskeyttäneet 1997					
Peruskoulutus yhteensä	46	11	16	13	61
Lisäkoulutus yhteensä	27	37	11	15	37

TAULUKKO 5. 25-vuotiaiden ja sitä vanhempien matkailu-, ravitsemis- ja talousalan oppisopimuskoulutuksen vuonna 1997 suorittaneiden ja keskeyttäneiden jatko-opinnot vuonna 1998 opiskelijamäärinä. Lähde: Tilastokeskus 2000.

Koulutuksen suorittaneet vuonna 1997	Yhteensä	Lukio	Toisen asteen ammatillinen koulu	Opisto aste	Ammatti-korkea-koulu	Yliopisto
Peruskoulutus yhteensä	10	0	2	2	2	4
Miehet	2	0	0	0	0	2
Naiset	8	0	2	2	2	2
Lisäkoulutus yhteensä	3	0	3	0	0	0
Miehet	0	0	0	0	0	0
Naiset	3	0	3	0	0	0
Koulutuksen keskeyttäneet 1997						
Peruskoulutus yhteensä (kaikki naisia)	2	0	0	1	1	0
Lisäkoulutus yhteensä (kaikki naisia)	1	0	0	0	1	0

TAULUKKO 6. 25-vuotiaiden ja sitä vanhempien matkailu-, ravitsemis- ja talousalan oppisopimuskoulutuksen vuonna 1997 suorittaneiden ja keskeyttäneiden pääasiallinen toiminta vuoden 1997 lopussa. Lähde: Tilastokeskus 2000.

Koulutuksen suorittaneet vuonna 1997	Yhteensä lukumäärä	Työllinen %	Työtön %	Opiskelija %	Muu %
Peruskoulutus yhteensä	372	91	4	0,5	3,5
Miehet	91	91	2	2	5
Naiset	281	93	5	0	2
Lisäkoulutus yhteensä	357	92	6,5	0,5	1
Miehet	47	87	9	0	4
Naiset	310	93	5,5	0,5	1
Koulutuksen keskeyttäneet 1997					
Peruskoulutus yhteensä	72	73	19	1	7
Lisäkoulutus yhteensä	46	73	13	7	7

